

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE MARIA ALESSI

RODAS DE CONVERSA: UMA ANÁLISE DAS VOZES INFANTIS NA  
PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

CURITIBA

2011

VIVIANE MARIA ALESSI

RODAS DE CONVERSA: UMA ANÁLISE DAS VOZES INFANTIS NA  
PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

CURITIBA  
2011

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Alessi, Viviane Maria

Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin / Viviane Maria Alessi. – Curitiba, 2011.

179 f.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de crianças – Curitiba (PR). 2. Crianças – comunicação oral. 3. Crianças – linguagem. 4. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich, 1895-1975). I. Título.

CDD 372.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



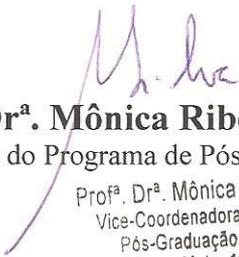
## PARECER

Defesa de Dissertação de **VIVIANE MARIA ALESSI** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR GILBERTO DE CASTRO, DR<sup>a</sup> IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO e DR<sup>a</sup> DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“RODAS DE CONVERSA: UMA ANÁLISE DAS VOZES INFANTIS NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR.GILBERTO DE CASTRO		APROVADA
DR <sup>a</sup> IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO		APROVADA
DR <sup>a</sup> DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO		aprovada

Curitiba, 29 de abril de 2011.

  
**Prof.ª. Dr.ª. Mônica Ribeiro da Silva**  
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.ª. Dr.ª. Mônica Ribeiro da Silva  
Vice-Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 125750

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que forneceram a base para a minha constituição.

À minha família: João Fernandes, esposo companheiro, pela compreensão e apoio. João Vitor, filho amado e fonte de inspiração.

Aos profissionais e crianças das instituições em que a pesquisa foi realizada pela acolhida e disponibilidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em especial à diretora do Departamento de Educação Infantil, Ida Regina Moro Milléo de Mendonça, pela autorização deste estudo, incentivo e apoio.

Às colegas do Departamento de Educação Infantil/SME pelo espaço de aprendizagem. Em especial à Elizabeth Helena Baptista Ramos, Itália Bettge Joaquim, Joseane de Fátima Machado da Silva e Lorena Nadolny pela interlocução.

Ao grupo de Estudo Cultura e Movimento na Educação da Criança – CMEC, coordenado pela professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, espaço de reflexão e diálogo constantes.

À equipe de Educação Infantil do Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade pelo apoio.

Aos professores Adilson de Angelo da UFSC, Cristina Carvalho da PUC-RJ e Giselle Viviane Barcik da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que viabilizaram o acesso a materiais.

Aos professores doutores Ivete Janice Brotto, Deise Picanço e Altair Pivovar pelas valiosas contribuições e reflexões durante a banca de qualificação/defesa.

Ao professor Dr. Gilberto de Castro, orientador, sempre presente e generoso em compartilhar seus conhecimentos. Obrigada pela oportunidade e credibilidade ao selecionar o meu projeto de pesquisa; por me apresentar ao Círculo e conduzir, sabiamente, esta pesquisa.

*Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem mesmo viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1992, p. 33).*

## RESUMO

Na educação infantil existe a preocupação de conversar com as crianças em grupo com o intuito de desenvolver a oralidade, o que ocorre através de atividades diárias denominadas de “rodas de conversa”. O objetivo desta pesquisa foi analisar as vozes infantis presentes nesses momentos. O material empírico consistiu de rodas de conversa realizadas com crianças de 4 a 5 anos em instituições de Educação Infantil de Curitiba. Esses momentos foram observados e gravados em áudio e vídeo e depois foi realizada a transcrição da parte verbal. Para a análise do material, elegeu-se a teoria debatida pelos integrantes do Círculo de Bakhtin, principalmente Valentin Volochínov e Mikhail Bakhtin. Em uma perspectiva dialógica de linguagem e que considera o homem como ser de linguagem, o aporte teórico dos intelectuais pertencentes ao Círculo de Bakhtin enfatiza a importância da alteridade na constituição dos sujeitos, ou seja, a interação permanente com o outro contribui para a formação da consciência do homem. Dessa forma, baseia-se no pressuposto de que cada enunciado precisa ser analisado tendo em vista o contexto imediato em que ele ocorre, ou seja, a situação e seus interlocutores e também os discursos anteriores que contribuíram para a constituição do sujeito, enfim, uma complexidade de fatores que tornam esse enunciado único. A análise das rodas de conversa possibilitou a visualização de alguns aspectos, como: a escolha do tema/disparador abordado na roda; a dualidade existente na relação adulto-criança; a resistência infantil, com a retomada constante dos assuntos pelas crianças e as ressonâncias dialógicas provocadas pelos enunciados dos outros; o exercício da contrapalavra, divergindo e contestando as/das opiniões alheias; a palavra autoritária do professor, preocupado com o normativismo e restrito a uma visão maniqueísta; o discurso citado identificado nas vozes infantis; a imaginação, a fantasia, a curiosidade, o riso e o humor presentes nas conversas das crianças; os ensinamentos infantis e a forma peculiar como constroem conhecimentos, em permanente interação; e a possibilidade de conhecer, através dos enunciados infantis, um pouco mais sobre as crianças, seus gostos e preferências, suas experiências, valores e saberes, enfim, suas vidas. A análise aponta a necessidade de se viabilizar a interação socioverbal entre as crianças e destas com o adulto, permitindo a elas a expressão de suas ideias e a manifestação de seus pontos de vista e de se evitar práticas restritas a aspectos temático-informativo, rígidos e limitadores da curiosidade e imaginação infantil, superando uma relação centralizadora e controladora adulto-criança. A infância precisa ser considerada, também, como um tempo de diálogo.

Palavras-chave: Infância. Linguagem. Rodas de conversa. Círculo de Bakhtin.

## ABSTRACT

In the kindergarten, there is a concern about gather the children together and talk to them in order to develop oral skills. This happens by daily activities called “circle time”. The main goal of this research was to analyze the children’s voices during these moments. The empirical material consisted of circle time activities developed with kids from 4 to 5 years old, in kindergartens institutions of Curitiba. These moments were observed and recorded in audio and video and, the oral part was transcribed. The theory debated by the members of the Bakhtin Circle, mainly Valentin Volochinov and Mikhail Bakhtin, was the one selected to analyze this material. In a dialogical perspective, which considers the person as someone who is consisted of language, the theoretical assumptions from the members of the Bakhtin Circle emphasizes the importance of the otherness in the constitution of subjects. This means that the permanent interaction with the others is part of the human consciousness formation. In this way, this study is based on the assumption that each utterance needs to be investigated according to the nearest context in which it occurs. This means that the situation and its interlocutors and also the previous discourses that helped in the constitution of subjects – that is, a complex web of factors that make the utterance unique – are all part of the context of the discourse. The analysis of the circle time enabled to realize some aspects as the following ones: the choice of the theme approached in the group; the duality in the relationship adult-child; the child endurance with the constantly resumption of subjects done by the children and also the dialogic resonance caused by other people utterances; the exercise of discussion, diverging and contesting the opinion of the others; the authoritative word of the teacher, worried with the normativeness and closed into a monological view; the quoted speech identified in the children’s voice; the imagination, fantasy, curiosity, the laughter and humor present in the conversation among the kids; the infant teaching and the peculiar form that the knowledge is built in this stage, in permanent interaction; and the possibility of knowing, by kids utterances, a little bit more about them and their lives, what they like, their experiences, values and knowledge. The analysis leads to the necessity of enable the socioverbal interaction between the kids themselves and between kids and adults, allowing children to express their ideas and points of view. This interaction can also avoid restrictive practices related to theme-informative practices, which restrict and limit the infants’ imagination and curiosity, overcoming a centralizing and controlling relationship between adults and children. The childhood needs to be considered as a dialogical time as well as the other life stages.

Key-words: Childhood. Language. Circle time. Bakhtin Circle.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OBSERVAÇÕES REALIZADAS .....	77
QUADRO 2 - SÍMBOLOS DO PROJETO DE ESTUDO COORDENADO DA NORMA URBANA LINGUÍSTICA CULTA .....	78
QUADRO 3 – RODAS DE CONVERSA ANALISADAS .....	82

## **LISTA DE SIGLAS**

CIC – Cidade Industrial de Curitiba

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

NURC – Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: DISCURSOS E PRÁTICAS</b> .....	13
1.1 O contexto das crianças e suas infâncias .....	13
1.2 O contexto da educação infantil e as práticas com a linguagem .....	21
<b>2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN</b> .....	47
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E APORTE METODOLÓGICO</b> .....	70
3.1 Adultos e crianças no campo de pesquisa .....	70
3.2 Contextualizando o campo .....	72
<b>4 A ANÁLISE DO DISCURSO INFANTIL</b> .....	81
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>APÊNDICES</b> .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

*Seo guarda, sr não viu um homem e uma mulher  
sem um meninozinho assim como eu?!  
João Guimarães Rosa*

A enunciação da epígrafe foi pronunciada por um menino que, tendo se perdido de seus pais em uma festa de quermesse, solicita a ajuda de um policial para encontrá-los. Apesar de se tratar de um personagem, criado por um escritor, nesse caso João Guimarães Rosa, esse enunciado não deixa de ilustrar e ter uma verossimilhança com as criativas e peculiares soluções que as crianças buscam para os seus problemas cotidianos e a forma com que expressam suas ideias.

É justamente isso que me fascina nessa faixa etária, que inicia seu processo de descobertas em plena interação com o mundo e as pessoas que as circundam. E foi essa paixão que me conduziu na minha jornada profissional e de formação.

Atuando há mais de dez anos com a educação infantil, seja diretamente com os pequenos em sala de aula, como pedagoga ou na direção de instituições públicas de educação infantil, ou, ainda, com a formação dos profissionais que aí atuam, esse universo me proporcionou (e proporciona) novos conhecimentos, indagações, inquietações e uma grande vontade de conhecê-lo com mais profundidade.

Em 2005, ao trabalhar na elaboração de um material<sup>1</sup> que serviria de suporte e subsídio para os profissionais<sup>2</sup> da rede municipal de ensino de Curitiba, referente ao trabalho com a linguagem oral, deparei-me com diversos registros realizados por eles, que relatavam as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças dos Centros de Educação Infantil do município de Curitiba. O que mais me chamou atenção nesses relatos de experiência foram as rodas de conversa realizadas com as diferentes faixas etárias.

Na educação infantil existe a preocupação de conversar com as crianças em grupo com o intuito de desenvolver a oralidade, são as chamadas “rodas de conversa”. Essa atividade, realizada como prática permanente diária, contribui para

---

<sup>1</sup> Trata-se do Caderno Pedagógico: Oralidade, publicado em 2008 pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

<sup>2</sup> Educadores, professores, pedagogos e diretores.

a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e permite a todos que possam se expressar. É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças.

Contudo, aqueles registros, em sua maioria, refletiam encaminhamentos que ora se caracterizavam por monólogos, ora por revezamento ou com um propósito moralista, deixando de lado o mais importante: a conversa propriamente dita. Mais do que isso, deixava de lado aqueles que deveriam ser os principais envolvidos: as crianças.

Essa situação trouxe algumas indagações: será que estamos realmente promovendo a educação de nossas crianças? Pensamos em sujeitos que, desde pequenos, têm vez e voz nos espaços educativos? Damos crédito às suas ideias e contribuimos para a construção de diálogos efetivos? As instituições educativas caracterizam-se como espaços dialógicos?

O significado etimológico da palavra infante é “aquele que não fala” e essa foi a perspectiva com que as crianças foram tratadas durante séculos. Felizmente, nas últimas décadas, vem ocorrendo no Brasil um grande esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito de direitos, indivíduo social, produto e produtora da cultura e da história.

Atualmente há uma grande reivindicação de estudiosos e pesquisadores da infância para que as crianças tenham a oportunidade de “vez e voz”. Na verdade elas já têm voz! – mesmo que esse espaço da fala seja, muitas vezes, restrito. O que falta é que nós – profissionais da educação e sociedade em geral – estejamos dispostos a ouvi-las e a atuarmos como seus interlocutores ativos, percebendo as nuances dos seus discursos, os sentidos que atribuem às pessoas, fatos e situações e a riqueza das suas percepções de mundo, para que possamos, realmente, conhecê-las, considerando e compreendendo as suas ideias.

Nessa perspectiva, proponho-me a analisar o discurso<sup>3</sup> infantil, utilizando como material empírico as rodas de conversa realizadas com crianças de quatro a cinco anos, em instituições de educação infantil do município de Curitiba, à luz da teoria do Círculo de Bakhtin. São algumas reflexões que nos possibilitam pensar sobre as crianças e as relações estabelecidas com seus pares e com os adultos.

---

<sup>3</sup> Na perspectiva bakhtiniana, o discurso é entendido como as vozes sociais presentes nos enunciados.

Para além da análise da linguagem, as ideias do Círculo de Bakhtin que conduzem essa pesquisa fornecem a base para refletir sobre as vozes infantis: seus pensamentos e ideias, seus valores, suas visões de mundo e para perceber os outros com os quais convivem, os quais se fazem presentes em seus discursos.

Dessa forma, o primeiro capítulo traz algumas ideias essenciais que perpassam esta pesquisa, apresentando discussões acerca da criança e infância, a instituição educativa constituída para seu cuidado, sua educação e a questão da linguagem presente nesses espaços que atendem a criança pequena.

O segundo capítulo aborda alguns pontos discutidos pelos integrantes do Círculo de Bakhtin que julgo fundamentais para subsidiar a análise do discurso infantil, como a questão do enunciado, do dialogismo, a alteridade, o sentido, os gêneros discursivos e o discurso citado.

No terceiro capítulo apresento a caracterização do campo de pesquisa e o aporte teórico-metodológico, detalhando o processo de coleta do material empírico, composto por registros de rodas de conversa, com turmas de quatro a cinco anos, transcritos após observações que foram gravadas, em áudio e vídeo, nos Centros Municipais de Educação Infantil localizados em diferentes bairros de Curitiba.

A análise do discurso infantil será efetivada no quarto capítulo, a partir dos fundamentos bakhtinianos. Para isso, trago quatro rodas de conversa, realizadas em três Centros de Educação Infantil, procurando agrupar ações, reações e discursos que são semelhantes nas diferentes rodas.

O quinto capítulo traz as considerações finais, nas quais destaco os aspectos mais relevantes observados durante a análise de dados, baseada na perspectiva teórica do Círculo, reflito sobre os problemas da linguagem na instituição educativa e sobre as possibilidades para uma educação dialógica.

# 1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: DISCURSOS E PRÁTICAS

## 1.1 O contexto das crianças e suas infâncias

Para a análise das vozes infantis, faz-se necessário discutir alguns elementos que compõem o contexto desse objeto de pesquisa e que são essenciais para sua compreensão. Trata-se de crianças, indivíduos sociais que estão vivenciando um período de sua vida, ou seja, a sua infância e frequentam instituições específicas que são responsáveis pelo seu cuidado e educação. Dessa forma, neste capítulo, me disponho a elucidar, brevemente, aspectos que dialogam diretamente com meu objetivo, estabelecendo assim, uma aproximação com a questão da criança, da infância, das instituições de educação infantil e de como os profissionais que atuam nessa área vêm pensando e trabalhando com a linguagem.

Inicialmente, é importante salientar que há uma preocupação de alguns pesquisadores que se dedicam às questões infantis de diferenciar os termos *criança* e *infância*. Kuhlmann Júnior e Fernandes trazem a distinção de que a *infância* seria “[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança” (apud GOUVEA, 2008, p. 97), ou seja, um período específico da vida humana; uma condição social das crianças. Enquanto *criança* é o sujeito real que vive esta fase da vida, com características psicobiológicas individuais.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), crianças sempre existiram, porém a infância, como construção social, existe desde os séculos XVII e XVIII. Nos períodos que vão da antiguidade à idade média “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos de ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’” (CORAZZA, 2002, p. 81). Essa atenção à infância começou a aumentar na medida em que demograficamente constatou-se a redução no número de crianças existentes na sociedade.

A obra *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès, publicada em 1960, foi “indubitavelmente a precursora de estudos sobre crianças e infâncias”

(SILVA, 2009, p. 25). Apesar de todas as críticas<sup>4</sup> que lhe foram tecidas, seus estudos abriram um novo caminho de pesquisa, instigando uma vasta produção discursiva e contribuindo para que diversos pesquisadores passassem a “perceber a relação intrínseca entre a infância e o modo como a percepção sobre as crianças se apresenta como uma categoria social temporalmente construída” (BOTO apud SILVA, 2009, p. 25).

A pesquisa de Ariès, baseada em fontes iconográficas desde o final da idade média até o século XIX, nas sociedades européias, revela a passagem da ‘indiferença’ ou ‘ignorância’ com relação às crianças para a ‘centralidade’ da infância, o que ocorreu, principalmente, em função da escolarização das crianças e da criação da família burguesa como lugar de afeição. Ele destaca dois sentimentos de infância: o de *papiricação* (século XVII), em que as crianças eram consideradas como objetos de distração para divertimento e que, por serem ingênuas, puras e inocentes, dependiam e necessitavam da proteção dos adultos. E o de *moralização* que, segundo os moralistas e educadores (séculos XVII e XVIII) as crianças, consideradas incompletas e imperfeitas, ao serem mimadas, tornavam-se indisciplinadas, necessitando, assim, de educação e instrução de acordo com princípios morais (CORAZZA, 2002). Toda essa trajetória foi acompanhada pelas mudanças na constituição familiar, a diminuição da mortalidade infantil e, conseqüentemente, o acentuado apego dos adultos pelas crianças.

Nessa direção, Gouvea (2008) aponta que a tese defendida por Ariès não pode ser vista de forma linear e evolutiva, como se um sentimento se extinguisse e desse lugar ao outro, uma vez que “verifica-se um quadro definido por processos de permanências e deslocamentos, em que convivem num mesmo período histórico práticas diferenciadas, bem como representações antagônicas sobre o que define a criança e como esta deve ser preparada para a vida adulta” (GOUVEA, 2008, p. 99-100).

---

<sup>4</sup> Os estudiosos como Gellis, Cambi e Ulvieri criticam, entre outros aspectos, por exemplo, o tipo de fonte utilizada (iconográfica) e o exagero de sua tese em afirmar que não existia consciência de infância no período medieval. Sobre as críticas ver Corazza (2002) e Kuhlmann Júnior (1998). Apesar disso, Gouvea aponta que são “inequívocas as radicais transformações dos lugares sociais, dos saberes e práticas de cuidado da criança relacionados à Modernidade” (GOUVEA, 2008, p.100).

Sarmiento (2004) destaca os fatores que contribuíram para a institucionalização da infância, como: a criação, em meados do século XVIII, de instâncias públicas de socialização, ou seja, as escolas; a retomada pela família da sua função nuclear de cuidados e proteção à criança e a construção de novos saberes sobre a infância, principalmente nas áreas da pediatria, psicologia e pedagogia. Além disso, o autor considera, ainda, a administração simbólica da infância com o estabelecimento de normas, atitudes procedimentais e prescrições para orientar a vida das crianças na sociedade – que lugares frequentar, alimentações adequadas, horários indicados para participação na vida coletiva e, mais especificamente, ao ofício de criança (ligado à atividade escolar).

Toda essa longa construção histórica da infância foi, segundo Sarmiento, “resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Vistas como tábula rasa, adulto em miniatura, ou um “vir a ser”<sup>5</sup>, entre outras acepções que enfatizavam os aspectos ausentes e que deveriam ser buscados para que se tornasse adulta, não tendo um olhar especial para a sua condição infantil, as concepções de criança e de infância vêm, ao longo dos anos, passando por inúmeras transformações que implicam novos sentimentos e atitudes diante do ser criança e do tempo infância, o que não significa linearidade nessas concepções, pois muitos dos sentimentos e atitudes ainda coexistem na sociedade atual.

As imagens da infância que surgem a partir da modernidade e que, em alguns casos, ainda persistem, misturam-se a outras e/ou estabelecem paradoxos, pois o fato é que

entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança, e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos, comprada ou seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na

---

<sup>5</sup> A expressão “vir a ser” é bastante combatida pelos estudiosos da educação infantil no sentido de conceber a criança como incompetente, cabendo, portanto, ao adulto “instrumentalizá-la para torná-la cidadã. Dessa forma, a infância é percebida como uma fase para a criança desenvolver as habilidades cognitivas, necessárias para tornar-se adulta, restringindo-se, assim, a infância, a um treinamento para o futuro” (AMARAL, 2008, p.24). Cabe ressaltar que a expressão “devir” utilizada pelo Círculo de Bakhtin traz um sentido de “provisoriamente, incompletude, inacabamento”, característica de *todos os seres humanos*. A palavra incompletude, inacabamento é utilizada, principalmente por Bakhtin, para marcar essa ideia - que abordarei no capítulo seguinte.

turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; [...] há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: *é sempre de criança que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade* (SARMENTO, 2004, p. 20, grifo nosso).

Dessa forma, observam-se os paradoxos existentes nas perspectivas e concepções de criança e infância. Para Sarmento e Pinto (1997, p.17) “ser criança’ varia entre as sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época”. Na sequência, os autores complementam com a ideia de Franklin: “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (idem).

Rocha (2004) sintetiza bem essa ideia:

[...] as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social ou cultural. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de se constituir num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próximos de cada contexto. A infância como categoria social não é única e estável; sofre permanentes mudanças relacionadas com a inserção concreta da criança na história e no meio social. Esse processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e nas ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a inserção de novos sujeitos (ROCHA, 2004, p. 246).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>6</sup> a criança “é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998a, p. 21). O documento Política Nacional de Educação Infantil, também publicado pelo Ministério da Educação (MEC), complementa que a criança, numa “nova concepção”, deve ser vista como

---

<sup>6</sup> O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo MEC em 1998, constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas, sem caráter mandatório.

“criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p. 8).

Considerar a criança como um sujeito pleno de direitos, com características específicas, que desempenha um papel ativo no seu processo de socialização e que, pelas interações sociais, compreende o mundo que a circunda, implica no reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica e na “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Assim, os autores utilizam o termo “culturas da infância” por entender o caráter plural dos sistemas simbólicos, ou seja, o processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, crenças e representações sociais das crianças que ocorre nas interações sociais, estabelecidas com adultos e outras crianças, em que elas aprendem e se formam e, concomitantemente, criam e transformam, sendo, portanto, constituídas na cultura e responsáveis também pela sua reprodução e produção.

Sarmiento (2004) aponta quatro eixos estruturadores das culturas infantis: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reinteração. A *interatividade* refere-se à interação e contato que as crianças estabelecem com seus familiares, seus pares e outros adultos nas diversas instituições sociais da qual participa, possibilitando que aprendam valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. A *ludicidade* também faz parte do mundo infantil. Para a criança, brincar é coisa séria. O brinquedo e o brincar fazem parte das construções das suas relações sociais, vão repertoriar suas conversas e fazer parte do seu discurso. Convém ressaltar que, ao brincar, a criança não está apenas fantasiando, mas trabalhando suas condições e ambiguidades, os papéis e valores sociais. Nessa faixa etária a fantasia e a imaginação são essenciais, mas não são exclusivas das crianças, pois se constituem como características de todo ser humano (LEITE, 2003). Assim, o brincar também faz parte do mundo adulto, mas acaba sendo observado com mais frequência entre os pequenos. Na *fantasia do real* a criança lida com a dicotomia realidade-fantasia, pois são os dois universos que ela possui como referência, contribuindo para a construção da sua visão de mundo e para a atribuição de significado às coisas. As crianças, de modo muito específico, “transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantásticas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem”

(SARMENTO, 2004, p. 26). A *reinteração* diz respeito ao tempo da criança, “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (ibidem, p. 28).

Para a compreensão dessas culturas infantis é indispensável que sejam consideradas as “condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22), ponderando-se a grande influência dos adultos e outras crianças em função, principalmente, das práticas familiares, do crescente processo de institucionalização da infância e resultado, ainda, da assimilação de informação que são veiculados por diversos meios de comunicação.

Prout e James (1991) apresentam alguns pontos que sintetizam as bases da nova forma de abordagem dos mundos sociais da infância, entre eles:

- a infância é entendida como uma construção social; não é, por conseguinte nem um dado universal nem natural;
- a infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias;
- as culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos;
- as crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais; [...] (PROUT E JAMES, 1991, apud PINTO, 1997, p. 67-68).

Sarmiento (2004) aponta que a segunda modernidade, caracterizada por um complexo conjunto de transformações nos âmbitos social, econômico, político, ambiental, entre outros, contribuiu para a “instabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social” (SARMENTO, 2004, p. 15). Essas ideias interferem nas atuais condições de vida das crianças e ocasionam um processo de ‘reinstitutionalização da infância’, ou seja, um outro lugar social é imputado às crianças, como, por exemplo, a sua reentrada na esfera econômica, que pode ocorrer via produção, através do trabalho infantil; pela via do marketing com a utilização de crianças em publicidade; ou, ainda, através do consumo – aumento significativo no segmento de produtos específicos para a criança, os chamados “produtos culturais para a infância”.

Algumas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e especificamente na família, a qual, como qualquer outra instituição social, reflete os problemas e crises da sociedade, geram sentimentos ambíguos com relação às crianças e à decisão do casal de ter ou não filhos: o aumento na inserção da mulher no mercado de trabalho iniciada com a Revolução Industrial e que se acentuou a partir dos anos 1940/1950 e, conseqüentemente, modificou a dinâmica do lar, no que diz respeito aos cuidados com os filhos e a casa e levou à discussão dos papéis do homem e da mulher nas atribuições domésticas. Há, ainda, o investimento em equipamentos domésticos, permitindo a economia de tempo, energia e a reorganização da administração da casa (o que não garante, via de regra, um aumento na disponibilidade de tempo para os filhos); a rotina e o tipo de vida nos grandes centros urbanos (que geram um quadro de stress) e a valorização do “prazer e do bem-estar imediatos” (PINTO, 1997, p. 52).

Essas contradições presentes na sociedade, definidas por Sarmiento e Pinto (1997) como “paradoxos no estatuto social”, podem ser observadas, por exemplo, nos dilemas dos pais que, apesar de acreditarem na importância de sua presença para os filhos e que devem permanecer junto a eles, cada vez mais se distanciam cotidianamente, delegando suas atribuições a outras pessoas. Assim como os discursos que afirmam que as crianças devem ser educadas para a democracia e a liberdade, enquanto a organização institucional a elas destinada se baseia no controle e disciplina; ou nas escolas consideradas importantes para as crianças, mas que não reconhecem as contribuições infantis para a produção do conhecimento.

Esse paradoxo também se evidencia na legislação como a Convenção dos Direitos da Criança<sup>7</sup>, a qual prevê um conjunto de direitos fundamentais aos sujeitos dessa faixa etária, como os direitos de proteção (da identidade, contra a discriminação, maus tratos e violência, etc.), de provisão (de alimento, habitação, saúde, educação) e de participação (nas decisões referentes à sua própria vida e nas instituições de seu meio social), mas que não foram suficientes para assegurar melhorias nas condições de vida das crianças. As crianças ainda aparecem como grupo etário mais suscetível a situações de opressão (desigualdade e discriminação), o que afeta suas condições de vida, sendo vítimas inocentes em

---

<sup>7</sup> Diferentemente da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, essa Convenção, aprovada em 1989, possui força de lei para os Estados signatários.

situações de guerra e conflitos, maus tratos, exploração sexual, trabalho infantil e envolvimento com drogas e criminalidade.

Nesse mesmo sentido, Hoyles (1979) argumenta que, mesmo após o aparecimento da noção de infância atrelada à responsabilidade dos pais em garantir e melhorar os cuidados e a educação de seus filhos, as crianças constituem um dos principais grupos oprimidos, “por sua natureza imputada de subserviência e dependência” (HOYLES, 1979, apud CORAZZA, 2002, p. 94-95). Isso porque, nos últimos anos, nas grandes metrópoles, as novas formas de exclusão social acarretaram em impactos na vida das crianças das camadas populares, tornando-se cada vez mais comum encontrar crianças exercendo o trabalho infantil; crianças gerando outras crianças com uma gravidez cada vez mais precoce; crianças que participam das obrigações familiares e se ocupam com atividades domésticas, inclusive os cuidados com irmãos menores, gerando a “supressão da infância”, ou seja, impossibilitando-as de viver o seu momento único e singular, a sua infância.

O que se pode perceber, nestas posições e atitudes para com as crianças, é que houve um reconhecimento social delas, mas não há garantia do direito à infância, pois apesar da “valorização da infância ser um dado adquirido, ou talvez por causa disso mesmo, existem claros sintomas de contradições entre o discurso social e político sobre a infância e as práticas sociais relacionadas com as crianças” (PINTO, 1997, p. 51).

Essas ideias confirmam o que apresentei inicialmente sobre as diferentes concepções de crianças e infâncias que permearam e ainda persistem nos discursos e práticas da sociedade para com esse grupo social. Se, por um lado, tivemos um avanço ao se construir a ideia de infância, por outro temos um desafio permanente de compreender sua especificidade e reconhecê-la como plural, múltipla e em contínuo processo de formação.

Diante do exposto até aqui, entendo a criança como um ser único e singular, com um jeito próprio de sentir, pensar, expressar-se, ver e conviver no mundo. Ela é produto e produtora da cultura, da história e da linguagem, pois ao mesmo tempo em que se apropria do mundo que está a sua volta, ressignifica o que está instituído, atribuindo múltiplos sentidos. Assim, através da interação e interlocução com os outros, constitui a sua consciência, em constante e permanente formação. E a infância, enquanto período vivido pela criança, é plural e múltipla, variando em função de fatores econômicos, sociais, culturais e históricos da sociedade.

## 1.2 O contexto da educação infantil e as práticas com a linguagem

Assim como o conceito de infância é determinado historicamente, acompanhando as modificações nas formas de organização da sociedade, a instituição educativa destinada a atender a criança também acompanha essas transformações, não se caracterizando como única ou estável.

As instituições destinadas à educação e recolhimento das crianças surgem a partir do momento em que foram reconhecidas as características específicas infantis, diferenciando-as dos adultos. Ao se inserirem nesses locais, no decorrer do século XIX,

deixaram de ser partícipes da vida real, mundana, e passaram a ter lugares, brinquedos e histórias feitos apenas para elas, com temáticas específicas e com uma narrativa domesticada. [...] A polidez, isto é, o modo certo de falar, andar, vestir e o respeito à normatividade são divulgados – toda criança deve ser *bem-educada* (BARBOSA, 2006, p. 77).

Segundo Ulivieri (1986, citado por BARBOSA, 2006, p. 77), a criação de instituições educativas “é, pois, a expressão real, para o bem e para o mal, da descoberta da infância, de sua valorização, mas, também, da necessidade para a incipiente sociedade industrial de conformar os membros mais jovens para servir suas próprias necessidades e fins”.

No Brasil, a educação e o cuidado das crianças tiveram início acompanhando o processo de urbanização e industrialização, a difusão do discurso médico-higienista, as modificações na organização familiar e a criação da República. “As primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias” (BARBOSA, 2006, p. 83). Destinando-se à população de baixa renda, era um serviço público que atendia às necessidades básicas da criança como alimentação, cuidado e educação e liberava a mulher para o trabalho, diminuindo, também, as suas atribuições no lar. Mas na prática, diga-se de passagem, as atribuições domésticas acabam se acumulando (e não, propriamente, reduzindo), uma vez que, além da jornada de trabalho, a mulher precisa, ainda, cumprir o seu segundo (ou terceiro) turno de trabalho em casa – o

que envolve os serviços domésticos, cuidado e educação dos filhos e atenção à família.

Além das creches destinadas à população de baixa renda, surgiram, no final do século XIX, os jardins de infância, em instituições públicas e confessionais, para atender as crianças acima de quatro anos e com objetivos de socialização e preparação para o ensino fundamental, porém, mantendo fortes elementos disciplinadores e de educação moral.

Segundo Kuhlmann Júnior (2000, p. 11) as propostas do regime militar pretendiam “atender as crianças de forma barata”. Para isso foram criadas classes anexas nas escolas primárias ou verbas públicas escassas foram repassadas às entidades assistenciais para que realizassem uma “prestação de serviço” à população, apresentando baixa qualidade – considerada como algo natural – e atuando com profissionais sem qualificação ou, muitas vezes, voluntários. Tratava-se de tirar as crianças pobres das ruas, evitar que morressem de fome ou ingressassem na vida marginal, deixando “de lado critérios de qualidade ‘sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’” (idem).

A expansão da força de trabalho feminina nos setores médios da sociedade, a partir da década de 1960, aumentou a demanda da classe média por instituições para os seus filhos, o que contribuiu para o reconhecimento e legitimidade das instituições de educação infantil como “passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 199).

Na década de 1970 e 1980, a crescente urbanização, a intensificação da participação da mulher no mercado e a pressão dos movimentos sociais “de luta por creche” contribuíram para a expansão do atendimento educacional. “As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11). Nesse movimento, as reivindicações eram: a criação de creches e pré-escolas; a desvinculação das creches das entidades assistenciais, vistas como modelo negativo, e a crítica à chamada educação compensatória existente nas pré-escolas que atendiam crianças de 4 a 6 anos. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como oposta à assistência, visto que, em sua origem, as creches constituíram-se como lugar de guarda, de cuidados e assistência.

Esse pensamento se faz presente ainda hoje, sendo comum encontrarmos, em publicações ou mesmo nos discursos dos profissionais envolvidos com essa faixa etária, a ideia de que as primeiras propostas de atendimento à criança pequena se caracterizavam como meramente assistencialistas e que houve uma evolução do caráter assistencial para o educacional. Segundo Kuhlmann Júnior, o fato da vinculação

das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo, incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 12).

Baseado na historiografia e fundamentado em fontes documentais, Kuhlmann Júnior refuta essa ideia de “assistência *versus* educação” e demonstra que, embora houvesse uma forte preocupação inicial com a assistência às crianças, as propostas desenvolvidas por essas instituições, desde seu surgimento, também tinham um cunho educativo, o que o historiador chama de “caráter educacional assistencialista”. Nas palavras do pesquisador:

desde 1990 venho aprofundando estudos e defendendo a interpretação histórica de que as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Essa interpretação invalida a ideia de que aquelas instituições precisariam deixar de ser assistenciais para se transformarem em educacionais, ideia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e as ações (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 200).

Dessa forma, Kuhlmann Júnior (1998) sintetiza algumas questões primordiais para uma *outra* interpretação da história da Educação Infantil:

- a questão não é educação versus assistência;
- na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso é que precisa ser superado;
- no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe;
- a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.108).

Assim, também o foco das ações para as crianças devem incluir os aspectos *educar* e *cuidar* como indissociáveis. No artigo sobre o “ofício de criança”,

Chamboredon e Prévot (1986) analisam as condições sociais da ‘descoberta’ da primeira infância como objeto pedagógico e, conseqüentemente, as funções que a instituição educativa pôde desenvolver baseada nesta definição, que incluíam, além dos cuidados fisiológicos e afetivos, os culturais e psicológicos, considerando esse como um período de aprendizagem e transmissão cultural.

Entre uma série de fatores que, do ponto de vista dos autores, nos permitem analisar as transformações/condições da definição da infância como objeto pedagógico, destacam-se a grande demanda por guarda das crianças, a necessidade de socialização e o desenvolvimento e difusão dos conhecimentos psicológicos, principalmente no que se referem à importância atribuída à formação da inteligência.

Nesse contexto, a psicologia infantil estabelece, então, segundo Chamboredon e Prévot (1986), um *cursus* cientificamente definido para a infância e suas *performances*, ou seja, o recorte de idades em que são atribuídos desempenhos medidos e determinados, como a idade certa para andar, falar, desenhar, entre outros. As instituições incorporam esses *cursus* separando as idades e definindo capacidades e *performances* específicas para cada faixa etária, criando-se material e práticas pedagógicas conforme essas orientações.

Desde as primeiras instituições educativas destinadas à criança, vários nomes lhes foram atribuídos, como: creche, escola maternal, jardim-de-infância, entre outros. É interessante observar que a nomenclatura creche ou escola maternal esteve atrelada às crianças de baixas condições econômicas, enquanto jardim-de-infância ou pré-escola esteve destinada às classes altas. Assim,

aos poucos a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como instituição que atenderia a faixa etária de 2 a 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 9).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, artigo 30, as creches e pré-escolas diferenciam-se com relação à faixa etária atendida: a creche destinada para crianças até três anos e a pré-escola para crianças a partir de quatro anos. Com a legislação nacional, principalmente nas definições da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, houve uma consolidação das

instituições de Educação Infantil como parte do sistema educacional. Esse marco legal<sup>8</sup> estabelece políticas de atuação para com a criança que constituem balizadores das ações e procedimentos institucionais.

A Constituição de 1988 inclui as creches e pré-escolas no sistema educacional, como primeira etapa da educação básica, garantindo a educação infantil como direito das crianças e suas famílias e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 reafirma a educação como direito da criança, estabelecendo, como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família.

Recentemente, a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determina que o ensino fundamental passe a ter duração de nove anos, iniciando aos seis anos de idade. Com isso, a educação infantil passa a compreender a faixa etária de zero a cinco anos e não mais de zero a seis.

Esses dados nos revelam o intenso processo pelo qual a educação infantil vem passando, que inclui uma revisão de concepções sobre criança e infância e que, conseqüentemente, refletem nos espaços coletivos pensados para a educação e cuidado dos pequenos, o que vai definir a seleção e o investimento de práticas pedagógicas específicas que possam servir como mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Pesquisas recentes apontam, segundo Rocha (2004), elementos comuns definidores da educação infantil, como:

a importância da organização do espaço para a autonomia da ação das crianças e o fortalecimento das interações entre pares dissociada da exclusividade da direção do adulto; a crítica ao modelo escolar a favor de uma prática pedagógica que tome a criança como sujeito social, as suas manifestações espontâneas, a sua identidade social, respeitando o seu direito à brincadeira, ao movimento, ao cuidado e ao acesso às diferentes linguagens, experiências, conhecimentos e formas de expressão (ROCHA, 2004, p. 251).

Essa particularidade do trabalho da instituição de educação infantil, a qual ocorre a partir da função social que lhe é atribuída, contribui para que estudiosos e pesquisadores defendam uma diferenciação da educação infantil em relação à escola de ensino fundamental. Além dos termos que cada uma incorpora, essa

---

<sup>8</sup> Além da Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

especificidade deve ocorrer nas práticas e encaminhamentos desenvolvidos. De acordo com Rocha (1999, p. 62),

enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

Atrelado a esse cuidado de compreender as características próprias da instituição de educação infantil, a qual não se constitui como preparatória para o ensino fundamental, submetendo-se a práticas escolares antecipatórias, outro desafio que se coloca diz respeito à questão da heterogeneidade cultural, ou seja, as crianças de diferentes proveniências sociais e étnicas, com culturas familiares diversas que, muitas vezes, não são consideradas em sua especificidade e precisam se adaptar/enquadrar na cultura institucional.

Segundo Leite (2003), as diversas instituições da sociedade apresentam dificuldades de lidar com as diferenças; “baseiam-se em normas, regras e enquadramentos, empenhando-se na tentativa de legitimar ideias hegemônicas como sendo as *corretas*, entendendo como *erradas* as que, na verdade, são diferentes” (LEITE, 2003, p. 91). Assim, apesar das políticas educativas reforçarem a ideia de educação para cidadania e participação educativa, muitas vezes essas ideias ganham outros sentidos pelo viés do disciplinamento e subordinação.

De acordo com Leite (2003), ao preponderar a importância dos conhecimentos científicos de forma distanciada da vida da comunidade, a instituição inviabiliza

a construção de rede de conhecimentos espontâneos em seu interior, ignora que diferentes processos históricos de constituição e desenvolvimento das sociedades humanas marcam a heterogeneidade dos modos de vida, a pluralidade nas expressões das relações sociais, a multiplicidade da cultura (LEITE, 2003, p. 90).

Isso pode ser evidenciado, por exemplo, ao observarmos a forma como a linguagem e suas diversas concepções vêm permeando o discurso dos profissionais que atuam nas instituições educativas e orientando suas práticas: ora considerando a linguagem das crianças como *deficientes*, necessitando ser compensada e ora

como *diferentes*, apregoando a necessidade de ensinar o dialeto padrão, ou seja, a teoria das *deficiências culturais* e a teoria das *diferenças culturais*. De acordo com Soares, no livro *Linguagem e Escola*, produzido na década de 1980, essas teorias foram apresentadas e aceitas ao longo do tempo para explicar o fracasso da criança na escola, reforçando uma contradição de que a “escola para o povo”, na verdade seria “contra o povo”.

A ideologia das *deficiências culturais*, desenvolvida na década de 1960, nos Estados Unidos, como uma medida contra a desigualdade econômica enfrentada, principalmente, por minorias étnicas e fundamentada nos trabalhos do sociólogo inglês Basil Bernstein, foi disseminada no Brasil na década de 1970. Essa teoria atribuía as dificuldades de aprendizagem em função da carência ou privação cultural de crianças que viviam em ambientes econômica e culturalmente pobres, o que resultava em “carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, privação cultural, déficit linguístico” (SOARES, 1986, p. 19), sendo caracterizadas com expressões como: “‘falta de desenvolvimento psicomotor’, ‘incapacidade visual e auditiva’, ‘vocabulário pobre’, ‘erros de linguagem’, ‘baixo nível intelectual’, ‘comportamento social inadequado’” (ibidem, p. 20).

Entendendo que as crianças das classes populares apresentavam essa carência cultural e, conseqüentemente, um déficit linguístico em função do contexto em que viviam e que a isso se atribuía o seu fracasso escolar – ou seja, o problema estava na criança e não na escola ou sociedade, conforme ressalta Soares (1986) –, buscava-se como solução uma “educação compensatória”, com programas escolares que compensassem essa privação cultural. Assim, apregoava-se uma intervenção precoce para reduzir essas “deficiências” antes do início da educação regular, ou seja, na pré-escola. Essas “faltas” seriam supridas com atividades de socialização, estimulação cognitiva e linguística, para que a criança pudesse desenvolver o raciocínio, capacidade de atenção e concentração, ampliar o repertório de vocabulário, criar “bons hábitos” e “comportamentos adequados”, estando, assim, preparada para a escola. No que se refere à linguagem, a proposta era a substituição do dialeto não-padrão (que deveria ser eliminado) pelo padrão.

Nesse caso, a escola deveria assumir e valorizar a cultura das classes dominantes;

assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’,

enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como 'errados'. Seu comportamento é avaliado em relação a um 'modelo', que é o comportamento das classes dominantes (SOARES, 1986, p. 15).

Essa perspectiva revela preconceitos que não possuíam nenhuma propriedade científica e que serviram para legitimar a discriminação que o contexto educativo fazia perante as crianças que não falavam a língua padrão. A autora salienta que, ainda na década de 1980, esta teoria continuava fundamentando a prática pedagógica no ensino da língua materna, através de

uma prática pedagógica que julga a linguagem do aluno como *errada*, *pobre*, porque avalia segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio, considerado como a *norma*, o *padrão*; que desconhece a legitimidade de todas as demais variedades linguísticas, que censura e estigmatiza; que, por isso, se propõe a *substituir* o dialeto que o aluno domina, em decorrência de sua socialização em determinado grupo social, pelo dialeto-padrão, e tenta fazê-lo sem levar em conta as diferenças não só linguísticas, mas também culturais, sociais e econômicas que separam os falantes do dialeto-padrão dos falantes de dialetos não-padrão; enfim, uma prática pedagógica que ignora as múltiplas determinações – econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas – de que a escola e as variantes linguísticas são produto (SOARES, 1986, p. 77).

Na outra teoria, a da ideologia das *diferenças culturais*, baseada nas pesquisas do sociolinguista norte americano Labov, sobre as relações entre linguagem e classe social, na década de 1960, há o entendimento de que qualquer grupo social possui cultura – compreendida enquanto a maneira como um grupo social vive, com valores, costumes, comportamentos, tradições comuns e que os identifica enquanto grupo – e que, portanto, não existem grupos deficientes ou privados de cultura, mas se reconhece que há uma diversidade de culturas, o que inclui, também, variedades de uma mesma língua, como os dialetos regionais.

A diferenciação social, em função das características do grupo a que pertence o falante, ou das circunstâncias em que se dá a comunicação, leva a variedades sociais: dialetos sociais, ou socioletos, que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social, entre outros, e níveis de fala, ou registros, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contexto (registro formal, registro coloquial) (SOARES, 1986, p. 40).

Entendendo que os dialetos (padrão e não-padrão) possuem o mesmo valor enquanto sistemas estruturados e coerentes, mas funcionalmente conflitivos, a solução educacional seria, portanto, a adoção de um *bidialetalismo funcional*, ou seja, promover a aprendizagem do dialeto padrão aos que são falantes do não-

padrão, para que possam usá-lo em situações nas quais ele é requerido, adaptando as classes desfavorecidas às condições sociais.

De acordo com Soares (1986, p. 53),

a ineficácia dessas teorias e propostas ocorre porque ambas ignoram a causa essencial dos problemas que pretendem esclarecer e resolver; essa causa deve ser buscada nas verdadeiras relações entre educação e sociedade, e na identificação da real função da escola na estrutura social, particularmente numa estrutura que se caracterize por discriminação e marginalização de grupos ou classes.

De um lado a “teoria da deficiência cultural e linguística” e do outro a “teoria da diferença cultural e linguística”. A primeira propõe uma educação compensatória que pretende substituir os dialetos não-padrão enquanto a segunda busca acrescentar a estes o dialeto padrão, através do bidialetalismo funcional. Enquanto a *deficiência* desqualifica claramente os padrões das classes dominadas, a *diferença* os dissimula; contudo ambas consideram a escola como instrumento para superação da marginalidade social.

Porém, na visão dos sociólogos Bourdieu e Passeron, na década de 1970, a escola contribuía para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais na medida em que aceitava como único saber legítimo o das classes dominantes, impondo-o como saber escolar reconhecido socialmente, exercendo, assim, a violência simbólica.

Essa ideia compõe a terceira teoria, comentada por Soares (1986), a do *capital linguístico socialmente rentável*. Nessa teoria, Pierre Bourdieu analisa as condições sociais em que a linguagem ocorre, considerando que “os usos da língua dependem da posição dos interlocutores na estrutura das relações das forças simbólicas” (SOARES, 1986, p. 56), que estão diretamente relacionadas com as forças materiais que estruturam a sociedade. Dessa forma, em função da posição do falante no mercado linguístico (poder, autoridade) a linguagem acaba sendo socialmente rentável, ou seja, permitindo a obtenção de lucro para os que a detêm.

Nesse contexto a escola levaria ao *reconhecimento* da língua legítima, por parte dos alunos das classes populares, o que não pressupõe o seu *conhecimento*, isto é, a capacidade de produção e de consumo da linguagem legítima. Na visão desses autores, somente a eliminação das discriminações e desigualdades sociais e econômicas da sociedade poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola.

Essas teorias, embora contraditórias em alguns aspectos, contribuíram no sentido de pensar a relação entre linguagem e classes sociais no processo de ensino da língua materna, relação essa que deve, obrigatoriamente, estar presente “numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critério de avaliação da aprendizagem” (SOARES, 1986, p. 76-77).

Contudo, uma lacuna existente nessas discussões diz respeito ao sujeito e à formação de sua consciência - ideias muito debatidas pelos integrantes do Círculo de Bakhtin e que, fomentadas nos anos 1920 em solo russo, começaram a ressoar aqui no Brasil, conforme pontua Castro (2010), apenas a partir dos anos 1980, com a tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, seguido de *Problemas da poética de Dostoiévski*.

A teoria do Círculo considera a linguagem como produto das interações humanas, destacando o papel do outro na constituição do sujeito, ou seja, as interações dialógicas contribuem para a construção de diferentes sentidos, apreendidos por meio do contexto no qual um enunciado surge, circula e é compreendido, conforme explicitarei no capítulo seguinte.

Com relação à linguagem da criança, Faraco (1997) observa duas perspectivas distintas: a da ciência e a do cotidiano. A primeira, originada no contexto moderno, trata a linguagem da criança com uma lógica específica, que não seria diferente nem insuficiente, mas adequada às suas “necessidades interacionais e cognitivas” (FARACO, 1997, p. 53). A segunda, a do cotidiano, prevê dois momentos: o do afeto e o do normativismo. Inicialmente o adulto considera a fala da criança engraçada e até adota os “jeitos de falar” infantis para conversar com ela. Posteriormente, há um incômodo com a linguagem infantil e ele passa a considerá-la errada. Aqui há uma preocupação muito grande com o normativismo e a necessidade de correção, reforçando uma concepção estática da realidade, quando, na verdade, a modernidade procura romper com essas visões estáticas.

A normativa foi a única, entre tantas concepções de linguagem construídas ao longo dos anos, que conseguiu se estabelecer no senso comum, chegando ao Brasil com o modelo pedagógico dos jesuítas, no século XVI. Segundo Faraco (1997, p. 49),

o normativismo divide maniqueisticamente os fatos de língua em certos e errados; identifica a língua com aquilo que se tem como certo; cristaliza esse conjunto e busca sujeitar os falantes a ele. O normativismo concebe, portanto, a língua como uma instituição pétrea: pronta, fixa, externa aos falantes e à qual eles devem se submeter.

O autor afirma que é preciso, pois, romper com “a visão estática do normativismo e todas as suas consequências, trabalhando com a linguagem, oral e escrita, não como um bloco pétreo a ser engolido, mas com um complexo conjunto de atividades socioverbais conectadas com o conjunto das práticas sociais” (FARACO, 1997, p. 58). Não se trata, contudo, de excluir as normas linguísticas da sala de aula, mas de se tratar de uma “norma real (e não uma norma artificial ensinada pela escola); estamos falando de uma realidade móvel, flexível e multifacetada e não do modelo fixo, rígido e unívoco do normativismo” (ibidem, p. 59).

O debate sobre as teorias da deficiência e diferença cultural, do capital linguístico socialmente rentável e do normativismo atestam sobre o mau tratamento dado à linguagem na relação com a criança. Para além do normativismo, o foco deveria estar, como pontua Faraco, nas “necessidades interacionais e cognitivas”. Porém nem sempre isso ocorre. Nos momentos de roda de conversa, como espaços que deveriam privilegiar essas necessidades infantis de expressão de ideias e opiniões, ainda encontramos uma excessiva preocupação do profissional com o normativismo, esquecendo-se de que, mais do que corrigidas, as crianças precisam ser ouvidas.

Com a democratização do ensino ocorreu a expansão quantitativa da escola que trouxe, segundo Faraco (1997), além da variedade de dialetos, que se diferenciam do modelo tradicional, um “choque” entre a fala do professor e aluno, a norma real e a escolar e, mais do que isso, um conflito de valores e visões de mundo diferenciadas e a instituição educativa não soube como lidar com isso – o que explica a “crise no ensino da língua materna”, ou seja, o uso inadequado e deficiente da língua materna e a decadência do seu ensino e aprendizagem.

Para o autor, a linguística, uma nova ciência que nasce no final do século XVIII, nos possibilita uma percepção do movimento das línguas ao longo do tempo, ou seja, uma “percepção de que toda língua vai passando, no eixo do tempo, por sucessivas mudanças (nada é estático) e, mais, que suas novas características não representam deterioração de certo estado de perfeição, mas complexos processos

de rearranjos que decorrem da própria dinâmica da vida social”. E, continua ele, “é M. Bakhtin, nos anos 20, ao elaborar a concepção de que a realidade fundamental da língua é a interação socioverbal, que nos dá as coordenadas que faltavam para a constituição de uma concepção de linguagem coerente com a modernidade” (FARACO, 1997, p. 56).

Numa concepção sociointeracionista de linguagem,

a variedade linguística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como sujeito que é, ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social. Foram interações em sua família, em seu grupo de amigos, em seu bairro e mesmo interações com os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão. Nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem a que tivesse que, não produtivamente, aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, seu trabalho foi também constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E compreendeu as falas dos outros (GERALDI apud PIVOVAR, 1999, p. 86).

Em se tratando de Educação Infantil, o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*<sup>9</sup> destaca que

dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009, p. 15).

No que se refere ao trabalho com a linguagem na educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que

a linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos

<sup>9</sup> Em 1998 foi publicada a primeira versão das Diretrizes, sendo revisada em 2009. Trata-se de um documento de caráter mandatário, com orientações referentes à formulação de políticas destinadas a Educação Infantil, incluindo a formação dos profissionais e norteando o planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998 b, p. 120-121).

A riqueza dos diálogos construídos pelas crianças nos revelam as diversas maneiras que elas têm de ver o mundo em que vivem, suas percepções dos acontecimentos, das pessoas e coisas que estão a sua volta, revelam as suas singularidades, resultado da cultura, dos valores e hábitos de suas famílias, deixando as suas marcas de sujeito social, histórico, com um jeito próprio de sentir, ver e agir sobre o mundo. Isso tudo se faz transparecer na sua linguagem.

De acordo com o RCNEI “uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta”. A roda de conversa, então, aparece como uma estratégia utilizada na Educação Infantil, um momento na rotina em que as crianças e profissionais sentam em roda para conversar. Na sequência, o documento afirma que

a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998b, p. 138).

O mesmo documento sugere, ainda, que as rodas de conversa podem ser organizadas para que alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um passeio, a ilustração de um livro ou um projeto de construção de cenário para brincar. Além disso, “pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc.” (BRASIL, 1998b, p. 138)

De Angelo (2007), em sua tese de doutorado, ao fazer uma leitura do mundo da educação da infância tendo como ponto de partida o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, questiona as educadoras de um Centro de Educação

Infantil Municipal de São Mateus, no Espírito Santo, sobre as possíveis aproximações que elas viam em suas práticas com o pensamento freiriano. As profissionais apontaram o “reconhecimento do papel e do valor do diálogo na prática pedagógica” (DE ANGELO, 2007, p. 476), destacando, como exemplo, as rodas de conversa, “justificando que esta prática reflecte, na verdade, um posicionamento que se funda na dialogicidade” (idem).

A roda de conversa é apresentada como um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na ‘compreensão dos seus próprios conflitos’ (FREIRE, M. 2002:21). Neste espaço, cada criança é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão experimentando a construção colectiva de encaminhamentos necessários à resolução de conflitos que surgem no interior do grupo (DE ANGELO, 2007, p. 476).

O autor destaca que a “própria disposição física dos participantes da actividade (incluindo aí o adulto) – geralmente sentados em forma circular – parece representar, de forma tangível, o sinal de pertença democrática ao grupo” (DE ANGELO, 2007, p. 477) – o que não garante, via de regra, a efetiva participação de todos.

A roda de conversa foi caracterizada pelas educadoras como “um recurso pedagógico muito importante, mas extremamente desafiante” (DE ANGELO, 2007, p. 476). Importante na medida em que possibilita a responsabilidade individual e coletiva, a resolução de problemas e conflitos, a tomada de decisões e o estabelecimento de normas e metas. Desafiante porque exige do profissional que, “tendo um papel de participante igual ao das crianças”, tenha também o papel de coordenar a conversa, “sem, no entanto, impor suas ideias ao grupo, castrar a altivez das crianças (como dizia Paulo Freire), tolher sua forma de organizar e apresentar ideais” (DE ANGELO, 2007, p. 477).

De acordo com as educadoras pesquisadas, as rodas podem ocorrer em momentos *instituídos* ou *exigidos*. Nos momentos *instituídos* os temas são definidos pelos profissionais em função dos objetivos estabelecidos no planejamento, baseado em tema gerador. “As crianças são desafiadas a problematizar as questões que surgem e motivadas a uma apropriação do trabalho proposto, de tal forma que se vejam nas actividades e as percebam como algo delas próprias” (DE ANGELO,

2007, p. 477). O autor ressalta que há uma preocupação com a “não manipulação das ideias construídas” (idem).

Nos momentos *exigidos* a conversa gira em torno de “situações que surgem e precisam ser resolvidas, conflitos precisam ser geridos, decisões precisam ser tomadas, ideias complexas precisam ser discutidas” (DE ANGELO, 2007, p. 477).

Nestes casos,

a roda funciona como um dispositivo democrático, um meio onde as crianças e os adultos podem ir compreendendo as questões que geram no grupo situações de mal-estar, de desconforto, de conflito... e emitindo suas ideias, seus sentimentos e seus desejos vão discutindo formas de resolver estas questões (DE ANGELO, 2007, p. 478).

Nos dois casos, a roda de conversa é caracterizada pelas educadoras “como um recurso pedagógico que vai proporcionando o uso da palavra, que não é apenas um som... mas que é, também, pensamento, concepção de mundo, acção, posicionamento diante da realidade” (DE ANGELO, 2007, p. 478). O autor destaca que a roda de conversa

pode ser entendida como uma resposta às necessidades de organização de ideias e gerência de conflitos, mas como uma resposta que vai sendo exigida pelo próprio grupo e que pretende cultivar os valores de solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres (DE ANGELO, 2007, p. 479).

O autor nos apresenta, através do relato de um grupo de profissionais, a roda de conversa em uma perspectiva idealizada e que deveria ocorrer em todos os espaços educativos. Mas, me questiono: como isso ocorre na maioria das instituições? Ela se configura como um “dispositivo democrático”? As crianças têm tido a oportunidade de dialogar em sala de aula? Os profissionais que com elas atuam as veem como um interlocutor potencial ou como um sujeito passivo? Temos espaços realmente dialógicos e interlocutivos? Pivovar (2002) também se fez a mesma pergunta e, do seu ponto de vista, o professor não dialoga com a criança; ele apenas explica. Explicação esta que aparece em momentos distintos e “acaba preenchendo todo o enunciado escolar. É, portanto, um enunciado monológico, que nega a participação intencional do outro ou, no máximo, reserva-lhe papel pré-definido no teatro pedagógico, presidido pelo professor, a quem cabe a orquestração das ‘vozes’” (PIVOVAR, 2002, p. 8).

O que se observa atualmente, em muitas instituições educativas, é que, em vez de diálogos, predominam os monólogos, em que o adulto faz perguntas para serem respondidas pelas crianças, com questionamentos, algumas vezes, tão óbvios ou pouco criativos que impossibilitam que a conversa se desenvolva de forma mais produtiva, com a alternância e o efetivo envolvimento dos interlocutores. Não bastasse isso, há, ainda, outro fator, levantado por uma professora à Sonia Kramer que merece reflexão: “Você já reparou como a escola é o único lugar onde a gente faz perguntas de que já sabe as respostas?” (KRAMER, 1993, p. 137).

Essa dificuldade no trabalho com a linguagem oral foi apontada, inclusive, pelo RCNEI que afirma que as práticas pedagógicas envolvendo a oralidade acabam se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa que,

apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (BRASIL, 1998b, p. 119).

Leite (1996) identifica algumas modalidades da relação adulto-criança e formas de encaminhamento nas rodas de conversa em creches e pré-escolas, agrupando-as como: monólogo, coro, revezamento, lição de moral, não há roda de conversa e as crianças têm a palavra. No *monólogo*, já explicitado anteriormente, o professor assume o controle da conversa, falando o tempo todo e fazendo perguntas que ele mesmo responde. No *coro*, as perguntas acabam ficando muito direcionadas, induzindo as réplicas ou restringindo-se a respostas afirmativas ou negativas, respondidas em grupo. No *revezamento* o professor encaminha a conversa dentro de uma temática específica e cada criança tem a sua vez para falar, evitando-se que ocorram “desvios” ou “fugas” do tema discutido. Outras vezes, observam-se rodas com um assunto que objetiva orientar e instruir o grupo, com uma ênfase nos *valores morais* ou em conselhos. Na modalidade *não há roda de conversa* há uma visão do professor de que as crianças ainda não sabem conversar. E no encaminhamento em que *as crianças têm a palavra*, que é mais incomum de acordo com autora, ocorre efetivamente a interlocução adulto-criança e criança-criança, em que

a professora renuncia estrategicamente da sua definição do conceito e contribui para que o diálogo se mantenha, procurando, a partir de suas interferências, despertar uma atitude responsiva das crianças para com ele e abrir a possibilidade de criação de algo novo [...]. E as crianças

organizam seus enunciados e algumas vezes mudam de ideia a partir da interação com o outro, deixando algumas marcas da co-produção: alternância de vozes, participações, negociações e oposições (LEITE, 1996, p. 16).

Mais uma vez, encontramos os paradoxos que vêm nos acompanhando desde a discussão sobre a concepção de criança. Em alguns casos, além de coibirem a participação oral das crianças, os professores acabam concebendo o ruído de suas vozes como algo incômodo e que perturba a ordem, solicitando, constantemente, o silêncio. Em outros, porém, fala-se muito no contexto educativo,

mas nesse muito-que-se-fala é como se a linguagem estivesse despregada da história [...] desvinculada da história narrativa. Opera-se, na escola, um processo de cristalização da linguagem, na medida em que os sujeitos são arremessados para fora; tudo se passa como se a escola expulsasse de si os sujeitos que fazem a prática educativa, ao invés de permitir os diálogos de uns com os outros, com os textos e os autores, com as diferentes vozes desdobradas na história (KRAMER, 1993, p. 70).

Resgatar essa “identidade narrativa” não se reduz “a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história” (KRAMER, 1993, p. 71); isso, segundo Kramer “[...] requer que puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história” (idem). A autora complementa que

poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) ‘coisas da escola’. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatores concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos ‘escolares’. E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise a articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela linguagem, que não é instrumento nem produto acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência (KRAMER, 1993, p. 82).

Não se trata de desconsiderar a especificidade da instituição educativa, muito pelo contrário, cabe a ela preservá-la “sem se constituir na absoluta e inócua artificialidade” (PIVOVAR, 1999, p. 70), evitando transformar momentos que seriam de enriquecimento e aprendizagem mútuos como os diálogos e trocas estabelecidas nas ocasiões de roda de conversa em situações artificiais em que o profissional utiliza-se da roda como meio, como instrumento para repassar um conteúdo e, mais uma vez, fazer valer as suas ideias e opiniões em detrimento de tantas outras

possíveis. É importante ressaltar que o objetivo da educação infantil não é o conteúdo escolar, com a aprendizagem de enunciados uniformizantes e respostas previamente determinadas e que serão categorizadas como certas e erradas, numa versão escolarizada, mas a possibilidade de aprendizagem de conhecimentos significativos através das interações sociais estabelecidas entre seus pares e os adultos, em que a linguagem é o elemento fundamental nessa relação.

Se a instituição educativa percebesse “os trabalhos das crianças e a sua capacidade expressiva como criação/recriação de sua realidade estaria não só valorizando a produção, mas contribuindo para o fortalecimento da luta pela expressividade, pela legitimação de uma cultura” (LEITE, 2003, p. 91), demonstrando, assim, um real interesse pelos enunciados infantis, entendendo-os como carregados de sentido comunicativo e auxiliando as crianças na construção de enunciados cada vez mais complexos e significativos, percebendo que o diálogo entre adultos e crianças é primordial para isso.

Isso me faz recordar o relato de uma professora sobre uma situação vivenciada com seu grupo de crianças. Após a leitura da história da Arca de Noé<sup>10</sup>, um de seus alunos, Gabriel, começou a perguntar sobre alguns animais que ele conhecia e que não foram mencionados na história, certificando-se de que aquele animal também foi colocado na arca. A cada novo bicho que a criança perguntava, a professora sempre confirmava: “sim, o hipopótamo também foi na arca”. As crianças já estavam envolvidas em outra atividade e quando a professora pensou que, finalmente, o menino havia esgotado o seu repertório, ele pergunta: “professora, e o peixe?” E a professora, surpresa com a pergunta, repetiu-a mentalmente: e o peixe? E agora professora? E o peixe? Tudo iria inundar, encher de água. Mas o peixe vive na água! E o peixe? Será que Noé colocou um casal de peixes em um aquário e levou para a arca? Gabriel talvez quisesse justamente achar algum bicho que Noé havia esquecido de levar ou apenas certificar-se de que todos estavam lá. Certamente Gabriel reconhecia na professora um interlocutor capaz de saciar sua curiosidade, responder seus questionamentos. São perguntas como esta que, muitas vezes, nos desconcertam, nos fazem refletir e, principalmente, repensar a atitude que temos para com as crianças. Talvez, se a professora tivesse, já no início,

---

<sup>10</sup> História bíblica. A arca foi uma grande embarcação construída por Noé, a pedido de Deus, para salvar a sua família e um casal de cada espécie de animais do dilúvio que destruiria o mundo, em função da perversidade humana. Há diversas versões na literatura infantil dessa história.

impossibilitado a expressão e os questionamentos do Gabriel, repreendendo sua curiosidade e inquietação, não teria chance de reconhecer a riqueza do pensamento infantil.

Essa cena revela que a relação estabelecida entre professores e crianças precisa se constituir de momentos de interlocução e interação social, em que o profissional se permita conhecer e, principalmente, aprender com as crianças. Smolka, ao refletir sobre a “ilusão” em que vivem os professores, ao assumirem a função de ensinar – que lhes foi atribuída pelo corpo social – destaca a necessidade de distinguir entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*. Para a autora, a relação de ensino se constitui nas interações pessoais. Enquanto a tarefa de ensinar, imposta e organizada socialmente, “baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação” (SMOLKA, 2003, p. 31). Dessa forma,

a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da *relação de ensino*, mas pela instituição da *tarefa de ensinar*. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a ‘ilusão’. Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor (SMOLKA, 2003, p. 31).

Isso reforça a necessidade de se considerar uma redefinição do papel do profissional que atua nesses espaços. Para PIVOVAR (1999), esse profissional não pode mais ser considerado como um “repassador de conhecimento” ou um “interlocutor forçado”. Ele é

um interlocutor legítimo, cuja legitimidade é garantida pela imersão do aluno num processo que lhe exige agir sobre o outro ou sobre o mundo através da palavra (falando, lendo ou escrevendo). O aluno elege o professor como interlocutor na busca de auxílio para ajustar o resultado de sua atuação às intenções do processo (PIVOVAR, 1999, p. 71).

Kramer (1993, p. 189) relembra que “[...] é preciso romper com a prática de sugerir que os professores atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de forma oposta”, considerando-os também como meros “mensageiros” de conteúdos. E chama a atenção para as propostas de formação em serviço dos profissionais que atuam com essas crianças que, muitas vezes, inviabilizam que os professores relatem suas experiências e produzam

conhecimentos, sendo reduzidos à condição de ouvintes passivos. A autora desabafa:

até quando as estratégias de formação de professores em serviço e as políticas públicas de acesso à língua escrita continuarão a desconsiderar o fato de que é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais, retirando prazer do falado e do lido e gostando de escrever?(KRAMER, 1993, p. 61)

Leite (2003) defende a conquista de uma instituição educativa “pública viva, democrática, sensível, aberta, permeável às trocas, singular”. O caminho para isso, segundo a autora, ocorre pela ampliação do espaço de fala, “de rememoração e possibilitando acesso aos diversos saberes”. Dessa forma, “a escola estará possibilitando o não-apagamento das diferenças, a não-cristalização dos papéis, a não-restrição aos conhecimentos formais; estará, assim, possibilitando mudar a história” (LEITE, 2003, p. 91).

E para essa nova configuração, algumas questões levantadas por Freitas (2007a) nos auxiliam a refletir: o que é a criança para mim?

Objeto que observo e sobre o qual derrubo o ‘meu saber’ ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou, quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico? (FREITAS, 2007a, p. 147).

O fato é que pensar crianças e infâncias, longe de serem consideradas como categorias únicas e universais, mas constituídas a partir de uma construção histórica e social, com características que variam em decorrência dos espaços sociais, históricos e culturais nos quais se inserem, nos leva a pensar em instituições educativas que, considerando todas essas especificidades, também acompanhem essas transformações e possibilitem, cada vez mais, espaço de fala e interlocução. Instituições que entendam que “educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades [...] deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra. Educar é levar o aluno a ser

autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real” (FREITAS, 2007a, p. 147).

Cientificamente, contudo, esse enunciado infantil passa a ser considerado em várias pesquisas dedicadas a ouvir a criança. Recentemente, Sarmiento e Pinto (1997) apontaram um crescimento significativo nas pesquisas que focalizam as crianças a partir de si próprias, ou seja, “partir das crianças para o estudo das realidades da infância” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 24). Isso nos remete a dois aspectos que devem ser considerados: primeiramente o estudo da infância, enquanto categoria social, constitui-se como o próprio objeto da pesquisa, “a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus conteúdos e campos de ação” e o segundo de que “as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua acção e da respectiva monitorização reflexiva” (idem).

Nesse sentido, destaco algumas pesquisas que têm buscado, através das narrativas das próprias crianças, compreender seu contexto e perceber as diferentes formas com que a infância é vivida, significada e ressignificada. Para essa pequena amostra, selecionei alguns materiais que utilizaram entre seus referenciais teóricos as ideias bakhtinianas.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis – o reatar dos laços”, Algebaile (1995) realizou diversas atividades (dobradura, música, literatura infantil, desenho, recorte e colagem, dramatização, mímica, confecção de marionetes, brinquedos e brincadeiras e produção de texto) com 270 crianças de 6 a 11 anos de uma escola pública do Rio de Janeiro, envolvendo temas relacionados à família, escola, trabalho, ser menino e ser menina, violência, ser criança e brincadeiras, possibilitando o que a autora chama de “compreensão polifônica do mundo infantil”. Sua pesquisa foi norteadas, principalmente, pelas seguintes questões: o que falam e escrevem sobre esses temas e como repensar a escola tendo por base a visão de mundo pelo olhar infantil? A fala das crianças revelou, entre outras coisas, o quanto suas palavras estão impregnadas de preconceitos com relação às questões de gênero, reproduzindo o discurso do poder masculino e da submissão feminina; o pouco espaço destinado às brincadeiras no interior da escola, considerado muitas vezes como um prêmio, um favor ou uma troca que estão recebendo por bom

comportamento e uma perspectiva modesta de futuro, com crianças, em sua maioria, almejando seguir os passos dos pais em relação às profissões.

Nessa pesquisa, a autora adota, equivocadamente, o conceito de *polifonia* utilizado por Bakhtin para tratar, exclusivamente, da literatura de Dostoiévski, como sinônimo de pluralidade de vozes, multivocalidade. Convém ressaltar que a polifonia em Bakhtin “é a presença do outro, da avaliação, da visão de mundo de uma *personagem* (de sua voz) *na composição da consciência e do discurso de outra na literatura de Dostoiévski*” (CASTRO, 1993, p. 9, grifo nosso), não sendo adequado empregar esse termo em situações semelhantes, porém vivenciadas em contextos reais como no caso dos discursos infantis.

Com esse mesmo entendimento equivocado sobre a polifonia, Teixeira (2008) procurou ouvir as crianças para identificar e mapear os sentidos atribuídos por elas com relação às interações estabelecidas com a escola e o seu contexto (colegas, professores e aprendizagem) na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Através de entrevistas individuais e em grupos focais, a autora acompanhou 20 crianças na transição da instituição de educação infantil para a de ensino fundamental, detendo-se em elementos da cultura escolar, dos atores sociais e do trabalho com a linguagem escrita, enfatizando as interações estabelecidas pelas crianças em três níveis: com o ambiente, com as pessoas (professores e outras crianças) e com a escrita. Na análise realizada destaca-se o sentimento de confiança e expectativa demonstrado pelas crianças em desvendar a vida escolar, o que se sobrepõe às decepções, perdas e críticas (diminuição do horário do recreio e das brincadeiras, pouco espaço físico externo, excesso de atividades repetitivas como cópias) apontadas por elas com relação à rigidez do sistema escolar. No que diz respeito à interação comunicativa entre pares, Teixeira pontua que mesmo as crianças não sendo, muitas vezes, autorizadas pela professora a interagir com os colegas em sala, isso não significa sua interdição, uma vez que elas buscam outras alternativas e se “comunicam silenciosamente através de trocas de olhares, gestos e posturas compartilhadas” (TEIXEIRA, 2008, p. 144). Apesar do “novo *status* da criança-sujeito que pode (e deve) ser ouvida e considerada”, a autora afirma que ainda temos o desafio de construir o espaço da escola que se configure como de “interação ativa e dialógica entre professor e alunos” (idem).

Também enfocando a questão dos sentidos, Monguilhot (2008) buscou compreender discursivamente os sentidos de escola atribuídos pelas crianças de

quatro a cinco anos de uma instituição de educação infantil de Santa Catarina. Em sua pesquisa abordou questões referentes à organização do espaço e tempo e a participação das crianças nas atividades e brincadeiras propostas. Seu estudo baseia-se nas ideias do Círculo de Bakhtin sobre a enunciação, nas de Foucault com relação à disciplina e em Vigotsky na questão da aprendizagem. Através de observações e entrevistas com crianças, abordando perguntas como: o que você gosta de fazer aqui na escola; por que você vem aqui; você gosta de vir para a escola; tem algo de que você não gosta; entre outras, a análise feita pela pesquisadora, a partir das enunciações infantis, sinalizaram para o disciplinamento e a escola como lugar de aprendizagem e práticas homogeneizantes, mas também como lugar de brincar.

Leite (1995) procurou resgatar o papel da linguagem como instrumento privilegiado de interação sujeito-meio social, buscando, na fala das próprias crianças, pensar a infância e trazer à tona especificidades da realidade sociocultural presente na área rural. Com base em observações e encontros que ocorreram fora do contexto escolar com grupos de dez a quinze crianças entre 6 e 14 anos, moradoras de uma região rural do Rio de Janeiro, a pesquisadora centralizou suas discussões com as crianças em questões sobre a escola e o saber, através da utilização de desenhos, dramatizações, histórias, músicas e danças como recursos para sua abordagem. A autora destaca alguns apontamentos feitos pelas crianças: a ausência do lúdico na instituição escolar que restringe suas propostas à questão da escrita e leitura, sem função para o cotidiano infantil, sendo consideradas como atividade “estéril e sem vida, desprazerosa e inútil” (LEITE, 1995, p. 71); o conteúdo é inserido pela escola desvinculado da realidade e por meio de repetição mecânica, dicotomizando vida-aprendizagem e o peso do saber sistematizado, adquirido na escola, em relação ao conhecimento espontâneo construído na comunidade. A escola é vista como necessária e o conhecimento nela produzido como fundamental, apesar da dificuldade relatada pelas crianças em adquiri-lo. Segundo a autora, através da pesquisa sobre a visão das crianças foi possível perceber que o espaço de fala na escola “é preenchido pelo espaço do silêncio. A espontaneidade, pela obediência passiva. O aluno só fala quando solicitado pela professora. Esta, por sua vez, só fala para dar ordens a serem executadas [...] o diálogo ameaça a disciplina” (ibidem, p. 90). A escola, ao invés de lidar com as diferenças, respeitando-as e

compreendendo-as, acaba por se constituir em um espaço de padronização, em que as crianças são vistas como “bloco homogêneo”.

Oliveira (2004) procurou, através da linguagem infantil, entender como o lúdico está inserido na infância de crianças entre sete e onze anos, em situação de trabalho no beneficiamento da castanha de caju. Em entrevistas, observações e produções de desenhos, a autora enfatizou aspectos como: com quem, como e com o que brincam; em qual horário e local; sentimentos e possíveis restrições ao brincar e como esta atividade se configura entre o estudo e o trabalho. Oliveira aponta que a palavra da criança reflete os conflitos e contradições dos valores sociais que estão em jogo, ou seja, trabalhar e/ou brincar como condição para ser criança. Desde o início do trabalho, a autora enfatiza que a perspectiva de análise para o discurso infantil baseia-se nos estudos de Bakhtin, reconhecendo a importância que este atribui à linguagem. O curioso, porém, é que apenas a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>11</sup> foi utilizada (além de alguns autores que comentam as ideias bakhtinianas, como Jobim e Souza, Brait e Freitas) e, nos momentos em que ela retoma trechos da obra para analisar o discurso da criança, a ênfase acaba recaindo sobre a discussão da ideologia, entendida enquanto sistemas de valores, normas e crenças.

Castro, em sua pesquisa de mestrado concluída em 1993, observou que Bakhtin acabava sendo muito utilizado nas pesquisas apenas como uma “referência” e nunca como uma “solução”, na medida em que suas ideias não serviam de “inspiração à busca de um modelo de análise empírica” (CASTRO, 1993, p. 1). Atualmente, com a vasta divulgação das obras do Círculo de Bakhtin, encontramos, cada vez mais, pesquisas que optam pela utilização dessas obras para análise do discurso, mas acabam não tendo uma visão ampla da discussão conjunta feita pelo grupo e tomam obras isoladas para fundamentar seus argumentos, fazendo uso de um ou outro conceito de forma desconexa, com interpretações e apropriações diversas e, muitas vezes, equivocadas.

Dois pesquisas que se aproximam do meu objeto, por tratarem especificamente de rodas de conversa na educação infantil, foram apresentadas por Motta (2004) e Brito (2004).

---

<sup>11</sup> Essa é uma das obras que tem a autoria contestada. Conforme discutirei no capítulo seguinte, estudos recentes atribuem-na à Volochínov, um dos integrantes do Círculo de Bakhtin.

Tratando da roda de conversa como prática dialógica, Motta (2004) realizou sua pesquisa monográfica em duas turmas de uma escola particular do Rio de Janeiro, buscando verificar a importância atribuída ao discurso da criança. Dialogando com Bakhtin e Vigotsky para fundamentar sua análise, a autora apontou que as rodas de conversa podem ocorrer em contexto de situações estereotipadas, que independem de seus atores concretos; ou em situações de diálogo real em que cada um expressa suas ideias e espera do outro uma atitude responsiva ativa. Contudo, ela ressalta que o diálogo se estabelece sempre, com maior ou menor intensidade e riqueza de trocas. Ela destaca, ainda, a necessidade de “se investir na fala do professor para que ele possa ser surpreendido pelas múltiplas significações propostas pela criança, reaprendendo a brincar” (MOTTA, 2004, p. 54); brincar com as palavras como fazem os poetas.

Conforme as observações de Brito (2004), as rodas se constituem como momentos de conversas coletivas que servem para estabelecer combinados e planejar o dia da turma. Sua pesquisa procurou caracterizar as ações que professores, bolsistas e crianças realizam com a linguagem oral nesses momentos. Ela analisa os sentidos criados nas interações discursivas para evidenciar as ações verbais mais típicas das crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, estabelecendo uma categorização de 23 ações/operações discursivas realizadas no uso da linguagem. A pesquisa possibilitou, de acordo com a autora, compreender o significado das rodas no cotidiano da educação infantil e seu papel na proposta pedagógica. Um aspecto que precisa ser comentado é o fato de que, mesmo utilizando-se da teoria bakhtiniana, a pesquisa insiste em categorizar os discursos dos sujeitos pesquisados como se fosse possível enquadrá-los em critérios únicos e estáveis, desconsiderando-se a pluralidade de sentidos possíveis que podem variar em consonância com o contexto e interlocutores nos quais eles são produzidos. Nesse caso, torna-se inviável estabelecer categorizações do tipo “ação de afirmação de desejo e necessidade”; “ação organizadora de informar e buscar conhecimento”; “ação de anunciar a si mesmo e ao outro”; “ação de solicitação”, entre outras elencadas pela pesquisadora.

A pesquisa a que me proponho, sobre a análise das vozes infantis nos momentos de roda de conversa realizadas com crianças de quatro a cinco anos, em turmas de educação infantil, também parte da palavra infantil, do olhar das crianças, olhar este que “permite revelar fenômenos que o olhar dos adultos deixa na

penumbra ou obscurece totalmente” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25). Porém, buscando perceber as representações e dinâmicas sociais que se deixam transparecer nos seus discursos e nos possibilitam um meio de acesso à infância, parto do pressuposto de que cada enunciado precisa ser analisado tendo em vista o contexto imediato em que ele ocorre, ou seja, a situação e seus interlocutores, mas também os discursos anteriores que contribuíram para a constituição do sujeito, enfim, uma complexidade de fatores que tornam esse enunciado único. Para essa complexa análise, o pensamento do Círculo de Bakhtin fornecerá o suporte necessário.

Bakhtin (1997), em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, revela que

a personagem interessa a Dostoiévski enquanto ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que a sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma (BAKHTIN, 1997, p. 46).

Trazendo essa ideia para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, o que importa realmente é perceber, por meio dos enunciados infantis, o que as crianças pensam e sentem sobre o mundo que as rodeia e como se veem nesse mundo. Assim, os discursos infantis nos permitem alcançar o ponto de vista das crianças sobre a realidade que estão conhecendo, revelando as descobertas feitas por elas a partir, principalmente, dos outros com os quais interagem.

## 2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Considerando o objeto de pesquisa a que me proponho analisar, neste capítulo tratarei de alguns pontos abordados pelo Círculo de Bakhtin, principalmente no que se refere à concepção sociointeracionista de linguagem, a questão do enunciado, do dialogismo, a importância da figura do outro na constituição da consciência individual, entre outras discussões que julgo fundamentais e que irão embasar a análise do discurso infantil.

Em uma perspectiva dialógica de linguagem e que considera o homem como ser de linguagem, o aporte teórico dos intelectuais pertencentes ao Círculo de Bakhtin enfatiza a importância da alteridade na constituição dos sujeitos, ou seja, a interação permanente com o outro contribui para a formação da consciência do homem.

O Círculo de Bakhtin<sup>12</sup> teve como principais integrantes Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentim Volochínov (1894-1938) e Pável Medviédiev<sup>13</sup> (- - 1938) e, entre 1919 até 1929, na Rússia, dialogavam sobre temáticas como: linguagem, filosofia, ética, estética, entre outras.

Ultrapassando os limites da língua, enquanto objeto formal específico da linguística, o Círculo de Bakhtin tem em vista a linguagem em sua integralidade concreta e viva, em um enfoque metalinguístico ou translinguístico<sup>14</sup>, que tem como objeto as relações dialógicas presentes na vida real do discurso.

O enfoque translinguístico “vai marcar a interdependência desse verbal da ordem social e dos sujeitos, enfocando a língua pelos efeitos de sentido de seu uso nas variadas formas de interlocução real, e não pela via estrutural e formal” (CASTRO, 2010, p.107).

Nesse sentido, mesmo havendo uma tentativa de unificação e centralização da língua, o que Bakhtin chama de “forças centrípetas”, que buscam assegurar um

---

<sup>12</sup> Essa denominação foi atribuída posteriormente por estudiosos do seu trabalho.

<sup>13</sup> Embora em outras referências do texto do autor no Brasil a grafia apareça como Medviédiev, no caso da introdução do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ou Medvedev, utilizado por autores como FARACO, TEZZA e CASTRO (2007), optei pela grafia apresentada por MORSON e EMERSON (2008).

<sup>14</sup> Termo sugerido por “Kristeva no prefácio da edição francesa da Poética de Dostoievski” (CASTRO, 2010, p. 94).

sistema comum, através de uma norma linguística que possibilite o mínimo de compreensão na comunicação real, a linguagem atua no meio do plurilinguismo real, na medida em que ela é viva, está em constante desenvolvimento e evolução histórica, é “ideologicamente saturada” e carrega uma pluralidade de concepções de mundo e diferentes conteúdos semânticos, ideológicos e axiológicos. Dessa forma, paralelamente às forças centrípetas, caminham as “forças centrífugas”, que descentralizam e desunificam, possibilitando que a linguagem diferencie-se em dialetos linguísticos e em línguas socioideológicas: de grupos sociais, de gerações, de gêneros, entre outras.

Cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras).

Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal.

O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo como enunciação individual (BAKHTIN, 1988, p. 82).

No exemplo abaixo – trecho de uma entrevista concedida pelas alunas do 4.º ano do ensino fundamental, que inventaram uma brincadeira chamada “Chocopito”, relatando ao pesquisador como isso começou – podemos perceber essa “marca geracional” presente no enunciado de Daniela:

Pesquisador: como começou o Chocopito?

Juliane: a gente precisou da ajuda das amigas, a gente foi inventando. Aí começou. Como agora está.

Pesquisador: o que quer dizer Chocopito?

Daniela: é um nome que veio na cabeça.

Rafaela: veio na nossa cabeça assim, disparado.

Daniela: a gente mandamos (SPRÉA, 2010, p. 147)<sup>15</sup>.

“Mandamos”, nesse caso, diferente do significado dicionarizado – estável e idêntico –, é uma expressão comum entre os adolescentes e tem o sentido de “mandar bem”, fazer algo bem feito, nessa situação especificamente, criar uma

<sup>15</sup> Em sua pesquisa de dissertação de Mestrado, Spréa (2010) objetivou compreender o modo como as crianças realizam, processam e produzem cultura enquanto brincam nos intervalos do recreio escolar. No relato acima, as crianças de uma das escolas em que a pesquisa foi desenvolvida relatam ao pesquisador como criaram uma brincadeira nova, chamada por elas de Chocopito, que tornou-se popular e apreciada por todos na escola (e fora dela). O chocopito foi criado a partir da ideia básica da brincadeira “adoleta”, considerada um jogo de mãos.

brincadeira nova na escola. Essa enunciação é própria desse grupo social, nesse momento histórico, apresentando um sentido maleável, que foi construído e é compreendido nas situações cotidianas concretas.

Nesse caso é possível observar que as palavras se modificam constantemente em função da abrangência de significados, interpretações e sentidos que variam em função do movimento de intercâmbio, das transformações elaboradas pelos grupos sociais em permanente interação.

A concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin está atrelada à concepção de homem e de mundo, partindo do pressuposto de que o homem é um ser de linguagem, um ser histórico e ideológico, complexo e plural. Em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin analisa o estilo específico desse autor e faz alguns apontamentos referentes ao personagem que nos trazem indícios acerca da sua concepção de sujeito.

[...] Não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia. No homem sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante. [...] Todos sentem vivamente a sua imperfeição interna, sua capacidade de superar-se como que interiormente e de converter em falsidade qualquer definição que os torne exteriorizados e acabados. Enquanto o homem está vivo, vive pelo fato de ainda não se ter rematado nem dito a sua última palavra. [...] O homem não é uma magnitude final e definida, que possa servir de base à construção de qualquer cálculo; o homem é livre e por isto pode violar quaisquer leis que lhe são impostas (BAKHTIN, 1997, p. 58-59).

Rejeitando o estático, o fechado e absoluto, Bakhtin explicita a sua ideia de homem em contínua e permanente interação social, um ser inacabado e constituído pela alteridade. “A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente”. Em outro trecho ele complementa que “o homem nunca coincide consigo mesmo. A ele não se pode aplicar a forma de identidade: A é idêntico a A” (BAKHTIN, 1997, p. 59).

Através do diálogo e do real interesse pelo enunciado infantil é possível conhecer sobre sua vida, seus desejos, seus gostos e anseios e sua história, como no trecho seguinte:

Antony: vão comprar um cavalo pra mim... um cavalo de verdade... uma bota e um cavalo...  
 Professora: que legal! E onde que vai morar esse cavalo?  
 Antony: em cima da carroça de cavalo.  
 Professora: em cima da carroça de cavalo!?  
 ((Várias falas))

Professora: oh, Antony, a Keith falou que cavalo mora na fazenda. Quem é que tem uma fazenda pro seu cavalo morar?  
 Antony: eu.  
 Professora: você tem uma fazenda!! É longe?  
 Antony: não... na minha casa!!  
 Professora: na sua casa!? E será que vai caber um cavalo lá? Você já viu um cavalo de perto?  
 Antony: já.  
 Professora: ele é pequeno ou é grande?  
 Antony: grande.  
 Professora: e cabe um cavalo na sua casa?  
 Antony: cabe. Meu terreno é grande. (roda de conversa, 17/06/2009) <sup>16</sup>.

Aqui, mesmo não conhecendo o Antony, podemos perceber, através do seu discurso que: ele vive numa casa com um terreno muito grande, possivelmente uma chácara, gosta de cavalos e conhece esse animal, brevemente, terá um cavalo para aprender a galopar. Ele se revela através dos seus enunciados.

O pensamento bakhtiniano reforça o vínculo existente entre a língua e a vida, afirmando que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

De acordo com os intelectuais pertencentes ao Círculo de Bakhtin, a língua materna não é transmitida de forma pronta para ser utilizada. Ela é assimilada através de um processo de integração progressiva da criança em situações de comunicação verbal, conforme expresso no trecho seguinte:

a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical–, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 1992, p. 301-302).

A utilização da língua efetiva-se através de enunciados (orais e escritos), únicos e concretos, provenientes dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana, refletindo suas finalidades e condições específicas – o que é denominado de gêneros do discurso.

---

<sup>16</sup> Pensando no uso efetivo da linguagem em situações concretas de interação, trago exemplos extraídos de rodas de conversa, coletadas durante a realização desta pesquisa, mas que não compõem o conjunto de rodas selecionadas para a análise que constituirão o quarto capítulo.

Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por cada esfera de utilização da língua. A heterogeneidade dos gêneros (orais e escritos) inclui: a réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, a ordem militar padronizada, documentos oficiais, entre outros (BAKHTIN, 1992). Em cada situação em que o indivíduo se encontra, dependendo do contexto, ele adotará um gênero discursivo específico, adequando seu enunciado.

A ideia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo. O intuito de nosso enunciado, em seu todo, pode não necessitar, para sua realização, senão de uma oração, mas pode também necessitar de um grande número delas e o gênero escolhido dita-nos o seu tipo com suas articulações composicionais (BAKHTIN, 1992, p. 305).

Considerando um mesmo espaço físico, como a escola, por exemplo, podemos observar a sua utilização para diferentes finalidades, como: aula, recreio das crianças, reunião com pais, reunião com professores, entre outros. Os fatores socioculturais como o contexto, a relação entre os interlocutores e o momento histórico em que a situação ocorre, ajudam a definir o tipo de gênero discursivo mais adequado. Dessa forma, em uma reunião com os pais, a postura dos envolvidos, os assuntos abordados e a forma de interação socioverbal são diferentes de um recreio, por exemplo.

Cada época histórica, cada geração, cada idade tem sua linguagem, seu vocabulário, seus acentos valorativos que variam em função de diferentes estratificações (profissões, gêneros, personalidade individual, concepções de mundo, tendências, entre outras) e que acabam produzindo uma “saturação da linguagem, saturação esta (relativamente) longa, socialmente (e coletivamente) significativa, realizada por intenções e acentos determinados (e conseqüentemente restritivos)” (BAKHTIN, 1988, p. 99-100). Essas estratificações sociais da linguagem são determinadas pelos diferentes valores axiológicos, expressos por distintas acentuações e sentidos, e

como resultado do trabalho de todas estas forças estratificadoras, a língua não conserva mais formas e palavras neutras ‘que não pertencem a ninguém’; ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada. Para a consciência que vive nela, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa;

todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos) (BAKHTIN, 1988, p. 100).

Todas essas contradições socioideológicas entre diferentes períodos históricos, diversos grupos, idades, tendências, permitem que a linguagem, em todos os momentos de sua existência, seja fortemente pluridiscursiva e o cruzamento dessas diversas vozes contribui para a sua permanente mutação, pois

[...] todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetivas, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente. [...] como tais, ainda, elas vivem verdadeiramente, lutam e evoluem no plurilinguismo social (BAKHTIN, 1988, p. 98-99).

Quando a professora pergunta “como foi o seu final de semana?” (um tema muito recorrente nas rodas de conversa nas segundas-feiras), inúmeras são as respostas emitidas pelas crianças, como: uma visita à casa dos avós, um passeio no parque ou mesmo a ida ao shopping. Que sentidos têm para uma criança de cinco anos escolher, entre as coisas que ela fez durante dois dias com a família, o *shopping center* para relatar à professora? Uma única palavra, muitos sentidos. Se fosse um adulto que pronunciasse essa resposta, poderíamos pensar que ele pôde adquirir algum bem de consumo que muito desejava; ou dependendo da entonação por ele utilizada, poderíamos perceber que essa foi uma atividade da qual participou de forma contrariada e/ou por não ter nenhuma outra opção mais interessante. Já um adolescente poderia ter ido ao shopping para encontrar com os amigos e conversar na praça de alimentação. E para uma criança? Talvez a visita a uma loja de brinquedos fosse o grande atrativo para ela. Ou, então, a possibilidade de saborear o lanche que sempre vê na televisão. Ou simplesmente estar em companhia dos pais ou parentes queridos. O fato é que o espaço, as pessoas, as coisas presentes nessa situação a fizeram eleger esse como um momento marcante do seu fim de semana. E são esses sentidos, que envolvem sensações, emoções, sentimentos e valores que podem ser revelados nas vozes infantis. Mas, para isso, cabe ao seu interlocutor, nesse caso o professor, viabilizar que esses relatos sejam feitos, dar continuidade ao diálogo, demonstrar interesse pelo enunciado da criança e incentivá-la a trazer mais informações sobre o que foi vivenciado: como foi? O que

você fez lá? Quem estava presente? Não basta dizer: “puxa que legal” e passar a palavra ao próximo colega para que faça o mesmo e a superficialidade se repita.

A linguagem, dessa forma, não se realiza através de palavras isoladas, com sentido e significação únicos, mas através de enunciados reais, que possuem uma semântica variável de acordo com as circunstâncias em que ocorrem. As pessoas trocam enunciados constituídos de unidades da língua (palavras, combinações de palavras, orações) e, nessa perspectiva, uma única palavra pode adquirir sentido no momento histórico e na interação estabelecida entre os envolvidos.

Uma única palavra pode ter muitos sentidos. E se pensarmos nos bebês que ainda não utilizam palavras para expressar seus desejos e emoções, mas lançam mão de diferentes manifestações comunicativas, como gestos, expressões faciais, choro e riso? Podemos perceber, por exemplo, através do choro, que, dependendo da situação, pode indicar diferentes sensações, como: fome, sono, raiva, manha, desconforto ou dor. Nesse caso um único som pode ter muitos sentidos, e o adulto, atento e sensível, consegue distingui-lo e dar a “resposta” esperada.

O enunciado, como unidade real da comunicação verbal, apresenta, segundo Bakhtin, as seguintes propriedades: a delimitação em suas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes; o contato imediato estabelecido com a realidade; a relação construída com os enunciados dos outros e o fato de possuir uma significação plena e uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro, ou seja, de determinar uma resposta.

O enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos falantes, o que possibilita a transferência da palavra ao outro, ou seja, o locutor conclui o seu enunciado e passa a palavra ao outro ou dá lugar à “compreensão responsiva ativa do outro” – uma resposta que pode ser de concordância ou discordância, julgamento, ou mesmo a realização de uma ação, entre outras.

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns dos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal

relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 1992, p. 316).

Como no caso abaixo, em que as crianças conversam sobre a vida dos índios. O enunciado de João Pedro é complementado pelos comentários dos colegas, que relatam outros animais que podem ser atingidos pelas flechas do índio.

João Pedro: é, eles, cada um, um índio tem arca outro índio tem flecha e outro índio tem arca e flecha e aquele índio, o último, flecha. E ele tem aquele negócio atrás das costa que é uma mochila de flecha. Daí eles vai lá, eles pegam e atiram ((demonstra a retirada da flecha da mochila enquanto fala)) pra acerta no cachorro, pra acerta na galinha, no macaco.

Fernanda: na onça.

Criança: no jacaré.

Professora: no jacaré! Puxa!

João Pedro: no tubarão.

Criança: baleia (Roda de conversa, 19/10/2009).<sup>17</sup>

Dessa forma, a experiência verbal do sujeito ocorre em função da interação contínua com os enunciados dos outros, através do processo de assimilação, “mais ou menos criativa”, das palavras alheias. “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 1992, p. 314).

De acordo com Volochínov<sup>18</sup> (2006), a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é marcada pelo contexto, ou seja, a enunciação não pode ser atribuída exclusivamente àquele que a enunciou; ela é produto de todo o contexto social no qual ela surgiu, produto da interação entre os falantes. Além desse contexto social imediato que interfere na enunciação, Volochínov chama a atenção também para os “laços sociais mais amplos, longos e sólidos, em cuja dinâmica se elaboram todos os

<sup>17</sup> Apesar dos excertos dos diálogos, descritos ao longo deste capítulo, se constituírem em riquíssimas possibilidades de análise, restrinjo-me a alguns aspectos com a intenção de elucidar a teoria apresentada.

<sup>18</sup> Existe uma vasta discussão sobre a autoria de alguns textos produzidos pelos integrantes do Círculo de Bakhtin, como os livros *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Freudismo: um espaço crítico* e *O método formal na literatura*. “Quando dos primeiros encontros entre russos e franceses nos idos dos anos 70, pensava-se naturalmente que Bakhtin era ‘o único autor’ e, seus amigos mais próximos, apenas coadjuvantes de suas ideias” (CASTRO, 2010, p. 92). Contudo, pesquisas biobibliográficas recentes apontam que a autoria dos chamados “textos contestados” pertencem a Volochínov e Medviédev e não a Bakhtin, como polemizam alguns críticos. Segundo Morson e Emerson (2008), “Volochínov e Medviédev produziram livros notáveis sobre literatura e linguagem valendo-se das ideias de Bakhtin. Porém os livros como totalidades, dizemos nós, são fundamentalmente alheios a Bakhtin em sua visão estruturadora e em seu próprio espírito. São livros excelentes, mas não são de Bakhtin. São *monologizações* altamente sofisticadas do pensamento de Bakhtin” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 135). Dessa forma, os livros *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Freudismo* são creditados a Volochínov.

elementos do conteúdo e as formas dos nossos discursos interior e exterior, todo o acervo de avaliações, pontos de vista, enfoques etc., através dos quais lançamos luz, para nós mesmos e para os outros, sobre os nossos atos, desejos, sentimentos e sensações” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2001, p. 86).

Assim, para compreender uma enunciação e seu significado, faz-se necessário considerar o momento em que ela ocorreu, o falante e os participantes diretamente envolvidos na situação, bem como as nuances da sua entonação, sua expressão e gestos e, num âmbito mais amplo, o grupo social a que pertence o falante, as complexas inter-relações sociais que o influenciaram ao longo de toda vida.

É preciso considerar que um “enunciado se dirige a alguém, é provocado por algo, persegue uma finalidade qualquer” (BAKHTIN, 1992, p. 307), o que determina a escolha de palavras específicas e a entonação expressiva da enunciação, adaptadas a partir da relação estabelecida entre os falantes e o ambiente social em que a conversa transcorre. É isso que caracteriza o conteúdo preciso do objeto do sentido.

No trecho seguinte, extraído de uma roda em que as crianças conversavam sobre um boneco mamulengo que haviam confeccionado no carnaval com retalhos de tecidos, fios e lãs, a professora perguntou:

Professora: do que é que vocês fizeram o boneco de vocês?  
 Joana: de fio.  
 Professora: de fio. Como é o nome desse fio? ((apontando para o fio que cobre a cabeça do fantoche))  
 Criança: cordão.  
 Professora: como é o nome desse fio? Quem lembra?  
 Criança: cordão.  
 Professora: é o que a gente faz blusa, ó, agora no inverno ((segura a blusa que está vestindo))  
 Alex: a minha mãe tem fio verde e ela costurou.  
 Professora: ela faz com esse fio? ((apontando para o fio que foi colocado no fantoche para representar o seu cabelo))  
 Alex: não, é com fio verde.  
 Professora: mas esse fio aqui é o quê? Como que é o nome dele?... E a gente usa blusa do que no inverno? Blusa de?  
 Criança: inverno.  
 Rayssa: moletom.  
 Professora: mas o que que é esse aqui? ((apontando)).  
 ((as crianças não respondem))  
 Professora: é LÃ!!! (roda de conversa, 17/06/2009)

Que sentido fazia para as crianças o nome do fio utilizado no cabelo do fantoche? Para Alex o fio o fazia lembrar da mãe que costurava e também utilizava

esse tipo de material e que, como o próprio Alex reforçou, não era o mesmo, pois o da sua mãe era de outra cor. E quem disse que no inverno utilizamos apenas blusa de lã? Aliás, no inverno – e isso a gente aprende na escola – usamos roupas próprias de “inverno”. As réplicas infantis apontam para outras direções, diferentes da expectativa da professora e nos dizem sobre o que vivem e sabem: que o cabelo do boneco foi confeccionado com fio; que a palavra “cordão” pode ser utilizada como sinônimo de fio; que a mãe costura e utiliza fios para isso; que existem fios de diferentes cores; que no inverno utilizamos “blusa de inverno” ou de moletom. Nesse caso, a resposta das crianças não foi a esperada pela professora, mas um simples objeto como um “fio de lã” despertou aspectos semânticos e axiológicos revelados através dos enunciados infantis.

Bakhtin (1992, p. 291) afirma que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Na sequência temos alguns detalhes dessa “complexa cadeia” apresentados pelo Círculo.

Primeiramente, como já apontei anteriormente, há a relação do enunciado com o próprio locutor, ou seja, o intuito do locutor, o seu “querer-dizer” que, por sua vez, também é determinado em função do contexto da comunicação verbal no qual ele se encontra e pelos parceiros presentes – o que lhe possibilita a escolha de determinado gênero discursivo – mas, ao mesmo tempo, esse enunciado reflete os elos anteriores, próximos ou distantes, estabelecidos pelo locutor em outros momentos e situações e que provocaram uma “ressonância dialógica” (BAKHTIN, 1992, p. 320).

Além dos elos precedentes, há de se considerar os elos que sucedem o enunciado nessa cadeia de comunicação. O enunciado é elaborado pelo locutor tendo em vista “o outro” que participa do diálogo e em função da sua possível reação-resposta, pois enquanto participante ativo da comunicação verbal, é esperado dele uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado, afirma Bakhtin, “é elaborado como que para ir ao encontro dessa resposta” (ibidem, p. 320).

No trecho abaixo, Bakhtin explica claramente essa relação locutor-destinatário na elaboração do enunciado e na resposta esperada.

Aquele a quem respondo também é o destinatário do qual espero uma resposta, ocupando dois papéis diferentes: o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.) é já-aqui, mas sua resposta (sua compreensão responsiva) é por-vir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado,

tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado [...]. Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (do meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 1992, p. 321).

Dessa forma, fica evidente que, para o Círculo de Bakhtin, o processo complexo da comunicação verbal não se restringe às funções do “locutor” – desempenhando um papel ativo – e do “receptor” – meramente um ouvinte passivo–, pois se assim fosse, o papel ativo do outro no processo de comunicação verbal, real e concreta ficaria “minimizado ao extremo”. Na verdade, locutor e ouvinte são ‘interlocutores’, sujeitos ativos e em interação, pois o ouvinte, ao receber e compreender a significação de um discurso, responde e replica de maneira ativa, adotando uma “atitude responsiva ativa”, ou seja,

ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1992, p. 290).

A compreensão responsiva é a fase inicial e preparatória para uma resposta, que poderá ser manifestada de diferentes formas, dependendo da enunciação que a suscitou. Em outros casos pode gerar o que o autor chama de “compreensão responsiva de ação retardada” que não se manifesta no exato momento do diálogo, mas comporá o discurso ou comportamento do ouvinte em um momento posterior.

No processo de compreensão ativa ocorre a interação de diferentes contextos, pontos de vista, diversas “falas sociais”, relacionando a cada palavra outras palavras nossas, formando uma réplica, uma contrapalavra; o que torna mais substancial e rica a compreensão. A expectativa do locutor é uma resposta, um reforço ou oposição, a execução de uma ação, o enriquecimento do discurso com novos elementos e não uma mera duplicação do seu pensamento; uma compreensão passiva.

Segundo Bakhtin (1988, p. 90),

permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dubla, visando, no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido. Por isso, o cômputo desta compreensão passiva por parte do falante não pode trazer nada de novo para o seu discurso, nenhum elemento, nenhum momento expressivo. Com efeito, estas exigências puramente negativas, que só poderiam provir de uma compreensão passiva, com maior clareza, com maior força de persuasão, maior evidência, etc., deixam o falante em seu próprio contexto, em seu próprio círculo, sem fazê-lo sair dos seus limites; elas são inteiramente imanentes ao discurso dele e não rompem a sua independência de expressão e sentido.

Essa alternância entre os sujeitos falantes fica mais clara e evidente no diálogo real onde os enunciados dos interlocutores, a que Bakhtin chama de réplicas, alternam-se com regularidade. Para Bakhtin (1992), em função de sua clareza e simplicidade, o diálogo constitui a forma clássica da comunicação verbal. A réplica do diálogo deve ser compreendida no contexto em que ela ocorre, considerando-se as enunciações do falante e as do seu interlocutor. “Não é possível retirar uma única réplica deste contexto misto de discursos próprios e alheios sem que se perca seu sentido e seu tom, ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco” (BAKHTIN, 1988, p. 92).

Nas réplicas do diálogo são estabelecidas relações do tipo: “pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc.”, ou seja, dentro de determinado contexto, um enunciado apresenta-se como resposta de enunciados anteriores, resposta essa que “refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles” (BAKHTIN, 1992, p. 294, 316).

Na situação de roda de conversa abaixo, em que as crianças estão conversando sobre a vida dos índios, João Pedro e Enzo interagem entre si e refutam a opinião das outras crianças e da professora, revelando os resultados possíveis de uma “disputa” entre índio e macaco:

João Pedro: imagine se o macaco mata os índios?  
 Professora: imagine só né, João?!  
 João Pedro: é, imagine se ele dá um soco na cara dos índios.  
 Professora: imagine só. O que que aconteceria?  
 João Pedro: daí eles morrem.  
 Professora: quem? O índio?  
 João Pedro: é.  
 Professora: quem é mais forte será?  
 Crianças: o índio.  
 Enzo: mas o macaco, o macaco é esperto pra fugi.

João Pedro: ele mata os índios com o rabo dele.  
 Professora: quem será que é mais esperto pra fugir, Enzo?  
 Crianças: macaco.  
 Outras: índio (roda de conversa, 19/10/2009).

Contrariando as demais crianças que achavam que o índio é mais forte, Enzo pontua que o macaco, apesar de não ser o mais forte, é “mais esperto para fugir”. Enzo traz outro ponto de vista sobre a situação, revelando a sua subjetividade e autenticidade. E, dessa forma, vamos nos constituindo, através de constantes negociações discursivas e trocas de saberes, que não são (e nunca serão) absolutos.

Assim, reforça-se a ideia de que a nossa relação com a língua não se efetiva através de palavras isoladas e sua significação restrita, mas sim com o enunciado de sentido concreto realizado em condições reais da comunicação verbal, tendo em vista que separar a palavra da realidade provoca a sua destruição; “[...] ela definha, perde sua profundidade semântica e sua mobilidade, sua capacidade de ampliar e de renovar seu significado em contextos novos e vivos e, em essência, morre enquanto palavra, pois a palavra significante vive fora dela mesma, isto é, vive de sua direção para o exterior” (BAKHTIN, 1988, p. 152).

Para Volochínov (2006), o que faz de uma palavra uma “palavra” é a possibilidade de podermos atribuir múltiplos significados e é justamente isso que a diferencia de um sinal. Enquanto signo, a palavra está imbuída de valores, é variável e flexível, viva, dinâmica, capaz de refletir e refratar outra realidade. Um mesmo signo pode apresentar sentidos diferentes para pessoas distintas e em momentos e contextos também distintos.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 313),

[...] a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

A expressividade é uma particularidade constitutiva do enunciado, que não pertence à própria palavra. Ela nasce do contato da palavra com a realidade efetiva, através do enunciado individual. “[...] Apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade”. (BAKHTIN, 1992,

p. 311). E é o locutor quem estabelece uma relação emotivo-valorativa, ou seja, um juízo de valor a respeito da realidade, utilizando-se da entonação expressiva como um dos recursos para expressar essa tonalidade valorativa com o objeto do seu discurso.

No registro a seguir, João se dirige à colega Mayara e a entonação por ele utilizada dá a noção do que está solicitando, sem a necessidade de concluir seu enunciado:

João: é, mas a Maria, a Maria deu um brinquedo, deu um brinquedo – Mayara, Mayara eu tô falando – ((para a menina que estava conversando enquanto ele falava)).  
 Professora: com licença, ela é colega, né, com licença Mayara ((corrige a professora)).  
 João: tia, a Maria tem um brinquedo de cobra, a Maria. Mas não é de verdade, é de mentira, é só de brinquedo (roda de conversa, 19/10/2009).

João chama a atenção da colega, repreendendo-a por conversar enquanto ele fala, mas para isso apenas pronuncia o nome da colega duas vezes e a informa de ele está falando. O contexto da situação e o tom por ele empregado revelam o que ele espera de seu interlocutor naquele momento.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Volochínov afirma que

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 95).

No mesmo livro, Volochínov chama a atenção para a influência que as organizações hierárquicas têm sobre as formas de enunciação nas relações sociais. “O respeito às regras da ‘etiqueta’, do ‘bem falar’ e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 44-45).

Essa influência pode, por exemplo, ser percebida na instituição educativa, em que prevalece o domínio das normas cultas e padronizadas em relação à utilização da linguagem, havendo uma preocupação constante em resgatar as normas discursivas dominantes, o “discurso oficial” e corrigir as crianças nas suas “falas incorretas”, como fez a professora no exemplo anterior. Segundo Volochínov

(BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96) “em condições normais, o critério de correção linguística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc. A língua no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Esse procedimento, defendido por Volochínov, muitas vezes não se concretiza no espaço educativo, onde a preocupação com o sentido dá lugar à ênfase na forma, sempre fixa e estável. Pivovar (1999) corrobora a ideia de que há uma tentativa da escola em moldar as linguagens culturais ao seu gênero discursivo, ou seja, o *gênero discursivo escolar*, pois “se cada uma das esferas da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, então a escola tem o seu gênero discursivo próprio” (PIVOVAR, 1999, p. 103).

O autor aponta, citando Schneuwly, que “a situação escolar gera um desdobramento da noção do gênero discursivo, produzindo uma inversão na qual a objetivação – a transformação de um gênero em ‘uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo’ sobrepõe-se à comunicação. Os gêneros [...] acabam desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (PIVOVAR, 2007, p. 141).

Foi assim, afirma o autor, que a instituição educativa se constituiu

num espaço esterilizado, que não oferece nenhum perigo de contaminação para os alunos (contaminação pelos dialetos, que ele precisa aprender a respeitar – já que eles existem; contaminação por valores que não sejam politicamente corretos etc.); onde eles aprendem a ter ‘respeito’ pela língua, mesmo que isso implique não usá-la; e assim por diante. Tudo na escola precisa ser explicado pelo professor, para que não seja mal assimilado. Nada entra ou sai sem passar por essa higienização.

Desse modo, onde a escola pensar estar ensinando a variedade, está ensinando apenas um gênero discursivo, de circulação limitada à instância que o engendrou: a própria escola. Daí a dificuldade de nossos alunos de transitar livremente para as formas mais complexas do discurso (PIVOVAR, 1999, p. 95).

Se pensarmos, por exemplo, nas rodas de conversa realizadas nos moldes do “gênero escolar” é possível observar que “na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (BAKHTIN, 1992, p. 301). Uma atividade que, teoricamente, deveria se constituir em um momento de diálogo entre os participantes, para troca de opiniões, acaba se engessando ao incorporar

uma ideia excessivamente pedagógica, em que o professor, geralmente, define o tema a ser abordado (de acordo com seus objetivos pedagógicos/conteúdos) e ocupa a tarefa de ensinar, ou seja, repassa seus conhecimentos, não permitindo “desvios” do assunto discutido e demonstrando uma preocupação com o normativismo, através da correção da fala infantil. Além disso, as crianças precisam seguir algumas normas padronizadas como a de levantar a mão para sinalizar que têm a intenção de falar e aguardar a sua vez, o que ocasiona, muitas vezes, o esquecimento das ideias que tinham a expor ou então sua fala “desvia do assunto” naquele momento, pois outros enunciados se sobrepuseram e conduziram a conversa para outro caminho.

Para o locutor-criança o que realmente importa não é a conformidade com a forma linguística, mas sim a possibilidade de se expressar em determinada situação, expor suas ideias e opiniões e se fazer entender.

Agindo de maneira fixa e rígida, a instituição educativa acaba desconsiderando que a palavra, enquanto elemento histórico e vivo que acompanha o constante processo de transformação da sociedade, também não pode permanecer estável, principalmente, atentando-se para as permanentes relações estabelecidas entre os sujeitos.

Bakhtin afirma que se prestarmos atenção e refletirmos sobre as palavras usadas no cotidiano, no discurso de qualquer pessoa que vive em sociedade, “pelo menos metade de todas as palavras são de outrem reconhecidas como tais, transmissíveis em todos os graus possíveis de exatidão e imparcialidade (mais exatamente, de parcialidade)” (BAKHTIN, 1988, p. 140).

Em seu livro *Questões de literatura e de estética*, Bakhtin aponta que “a transmissão e o exame dos discursos de outrem, das palavras de outrem, é um dos temas mais divulgados e essenciais da fala humana” (BAKHTIN, 1988, p. 137) e comenta sobre a importância do sujeito que fala no cotidiano, pois ouvimos a todo instante “falar do sujeito que fala e daquilo que ele fala”. Diariamente falamos a respeito do que os outros disseram: transmitimos informações que ouvimos, julgamos ideias ou declarações, emitimos nossas opiniões. Nos mais diversos ambientes é comum ouvirmos o “ele diz”, “você diz”, “eu digo”. Toda conversa é permeada de transmissões e interpretações das palavras dos outros, fazendo referências ao que uma determinada pessoa falou, àquilo que se ouviu no noticiário ou se leu no jornal. “A maioria das informações e opiniões não são transmitidas

geralmente, em forma direta, originária do próprio falante, mas referem-se a uma fonte geral indeterminada: ‘ouvi dizer’, ‘consideram’, ‘pensam’, etc.” (BAKHTIN, 1988, p. 139-140). Além disso, há a questão da opinião pública que é fortemente influenciada por aquilo que “ele disse” e a constante preocupação que temos com o que os outros falam de nós.

Na análise que Bakhtin (1997) faz da obra de Dostoiévski, o *Homem do Subsolo*, fica clara a importância que a palavra, a opinião do outro representa em nossa vida, no nosso comportamento e atitude. No trecho abaixo, Bakhtin refere-se ao personagem, ou seja, trata-se de um gênero literário, mas podemos fazer uma analogia com a nossa vida<sup>19</sup>.

O que o ‘homem do subsolo’ mais pensa é no que outros pensam e podem pensar a seu respeito, ele procura antecipar-se a cada consciência de outros, a cada ideia de outros a seu respeito, a cada opinião sobre sua pessoa. Com todos os momentos essenciais de suas confissões, ele procura antecipar-se a uma possível definição e apreciação de si por outros, vaticinar o sentido e o tom dessa apreciação e tenta formular minuciosamente essas possíveis palavras de outros a seu respeito, interrompendo o seu discurso com imagináveis réplicas de outros (BAKHTIN, 1997, p. 52).

Assim, toda linguagem está impregnada de relações dialógicas, ou seja, todo discurso vivo possui, naturalmente, o que Bakhtin chamou de “orientação dialógica”, enquanto um fenômeno que possibilita o encontro com o discurso do outro, uma interação permanente, às vezes até mesmo tensa, entre os discursos dos sujeitos envolvidos na situação. Essas relações são possíveis, inclusive, em qualquer parte significativa do enunciado, até mesmo uma palavra que, enquanto signo, reflete a posição semântica do outro.

A orientação dialógica, co-participante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro mas sem fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra (BAKHTIN, 1997, p. 64).

O objeto ao qual uma enunciação se refere está permeado por ideias, pontos de vista, apreciações e entonações de outros. Ele já foi contestado, avaliado, esclarecido por outras pessoas que comentaram sobre ele. Dessa forma,

---

<sup>19</sup> É importante destacar que, segundo TEZZA (2007, p. 233), para Bakhtin, a linguagem romanesca deve ser compreendida em “permanente troca com a linguagem viva e inacabada da vida cotidiana”.

o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1988, p. 86).

A concepção do objeto pelo discurso é influenciada pela interação dialógica que ocorre nos momentos socioverbais, assim, um mesmo objeto pode gerar opiniões sociais multidiscursivas: ele pode ser aceito por alguns, refutado por outros, questionado, enfim, a sua semântica é redefinida constantemente a partir de diferentes pontos de vista. Nesse sentido, a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica, “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1988, p. 88-89), conforme podemos observar no exemplo abaixo em que as crianças conversam sobre as armas que os índios possuem:

Ryan: ele tem uma arma pra mata o bicho.  
 Professora: tem uma arma? Que atira? Será que o índio tem arma?  
 Crianças: não::  
 Criança: ele só tem arco e flecha.  
 Professora: mas tem índio que tá muito perto da cidade que já tem arma.  
 João: só polícia, só polícia que tem arma.  
 ...  
 Rafael: ó, e também os índios, eu também tenho um forte apache de brinquedo que também tem cavaleiros e também tem índios e uma vez eu vi, no forte apache eu vi um índio com uma arma na mão.  
 Mayara: a polícia tem arma pra pega bandido.  
 Rafael: eu não tô falando de polícia, eu tô falando de índio (roda de conversa, 19/10/2009).

Nesse exemplo, a ideia de Ryan de que os índios possuem uma arma de fogo é contestada pelas demais crianças. Alguns afirmam que apenas a polícia possui esse tipo de artefato – como é o caso de João e Mayara – possivelmente eles chegaram a essa conclusão em função de informações que tiveram acesso através dos adultos, ou pelos meios de comunicação, ou até mesmo vendo policiais nas ruas. Rafael, porém, refuta a ideia de a arma ser de uso exclusivo de policiais uma vez que o seu indiozinho de brinquedo tem uma arma na mão. São as diversas opiniões sociais sobre um mesmo objeto: um emaranhado de fios que são lançados pelas crianças e que contribuem para a reflexão do grupo, pois

o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tecer os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 1988, p. 86).

Nessa perspectiva, o sujeito e sua palavra são considerados, na fala cotidiana, um “objeto de transmissão interessada” de caráter prático, que determina as formas de transmissão e suas transformações, ou seja, dependendo do interesse do locutor e do contexto do qual participa, ele pode utilizar procedimentos variados de transmissão e adaptar o discurso do outro, incluindo desde as mais sutis nuances de significado ou até mesmo grandes distorções, pois ao ser incluído em um contexto, mesmo transmitido com precisão, o discurso do outro sempre terá alterações de significado, tendo em vista a influência dialógica. No pensamento bakhtiniano

a palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. Por isso, ao estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolúvelmente ao outro (BAKHTIN, 1988, p. 141).

Outro aspecto fundamental da alteridade na vida do homem diz respeito à formação da consciência ideológica individual que é construída mediante um processo de escolha e assimilação de palavras de outros que deixam de se apresentar apenas como uma informação e passam a constituir as bases de atitudes e comportamentos do sujeito em relação ao mundo, sendo determinada pelo conflito e inter-relação dialógica entre a *palavra autoritária* e a *palavra interiormente persuasiva*.

A *palavra autoritária* (moral, religiosa, política, dos adultos, do pai, dos professores, entre outras) exige reconhecimento e assimilação e independe de persuasão interior para a consciência,

ela não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra, com seus limites, quaisquer comutações graduais ou móveis, variações livres criativas e estilizantes. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Ela se incorpora indissolúvelmente à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade – com ela permanece e com ela cai.

Não pode separá-la; aprovar um, tolerar o outro, recusar totalmente o terceiro. Por isso também a distância em relação à palavra autoritária permanece constante em toda sua extensão; é impossível aqui o jogo de distância – convergência e divergência, aproximação e distanciamento (BAKHTIN, 1988, p. 144).

Essa “palavra autoritária” pode ser reconhecida, por exemplo, nas relações entre patrões e empregados. Em função da posição ocupada dentro de uma hierarquia social e econômica, o patrão exerce a palavra autoritária. Quando uma zeladora, responsável por serviços gerais de uma empresa, diz: “eu fico quieta, estando certa ou errada, eu fico quieta. O patrão tem sempre razão”, seu enunciado nos revela que a palavra autoritária do patrão inviabiliza a sua manifestação. Nessa relação não há abertura para a réplica, a conversa é engessada pela impossibilidade de exercer a contrapalavra, de dizer que não concorda, de manifestar o contraponto.

Por outro lado, a palavra do outro, *interiormente persuasiva*, é decisiva no processo de transformação ideológica da consciência individual. Nesse processo, inicialmente, não há uma separação entre as nossas palavras e as do outro. Mais tarde ocorre a distinção entre a palavra persuasiva, a palavra autoritária e as palavras que nos são indiferentes, para então atuar o pensamento seletivo independente. A nossa transformação ideológica, afirma Bakhtin, é um tenso conflito interior gerado pela “supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é determinada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados” (BAKHTIN, 1988, p. 146).

Em nossa consciência, a palavra persuasiva interior realiza uma “produtividade criativa” na medida em que desperta a palavra autônoma e o pensamento, desenvolvendo-se livremente, adaptando-se a novos contextos e situações, além de relacionar-se com outras palavras assimiladas anteriormente. Esse processo ocorre através da

interação máxima da palavra do outro com o contexto, a sua influência dialogizante recíproca, ao desenvolvimento livre e criativo da palavra de outrem, às graduações das transmissões, ao jogo das fronteiras, aos pródromos longínquos da introdução pelo contexto da palavra alheia (seu tema pode ressoar no contexto bem antes do aparecimento da própria palavra) e às outras peculiaridades que expressam a mesma essência da palavra anteriormente persuasiva: o inacabamento de sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, inacabado, não esgotado ainda, de nossas

relações dialógicas com ela. Nós ainda não ficamos sabendo de tudo a seu respeito, o que ela pode nos dizer. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos, sobre o seu sentido e novas palavras 'para nós' (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialógicamente em resposta uma nova palavra nossa) (BAKHTIN, 1988, p. 146).

Essa luta com a palavra do outro e sua influência é muito intensa e significativa na formação da consciência individual. Aos poucos a palavra que é “nossa”, porém originada de outra pessoa ou dialogicamente influenciada por ela, começa a libertar-se do domínio da palavra alheia. Mas essa é uma “arena de luta” das diversas vozes sociais que buscam influenciar a consciência individual, o que implica em um processo extremamente complexo, pois

[...] na composição de quase todo enunciado do homem social – desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta (BAKHTIN, 1988, p. 153).

Um exemplo do que se afirma pode ser encontrado na linguagem literária, mais especificamente no romance *Crime e Castigo* de Dostoiévski, em que Raskólnikov, um jovem estudante de direito, comete o assassinato de uma velha usurária e da irmã dela. Nesse romance, a grande questão que se coloca é a motivação para o crime, e aí entram todas as demais personagens (Razumíkhin, seu amigo estudante; Dúnia, sua irmã; sua mãe; Marmeládov, um bêbado e sua filha Sonia, uma prostituta; Porfírii Petrovitch e Zamiótov, investigadores policiais, entre outros) provocando microdiálogos na consciência do herói, ou seja, uma luta de vozes provocada pelas concordâncias ou dissonâncias que as palavras alheias evocam nesse monólogo interior. Bakhtin salienta que, para o personagem, “todas as visões de mundo dos outros se cruzam com a sua visão. Tudo o que ele vê e observa [...] é inserido no diálogo, responde às suas perguntas, coloca-lhe novas perguntas, provoca-o, discute com ele ou confirma as suas ideias” (BAKHTIN, 1997, p. 76). Isso nos remete à vida real e nos faz pensar na criança, no momento de diálogo com seus pares ou com adultos em que diferentes concepções de mundo estão presentes, fazendo-a repensar, despertando novas indagações, confirmando

ou refutando suas ideias iniciais e contribuindo para o seu acabamento momentâneo.

A presença, o olhar e a palavra do outro têm importância fundamental desde a tenra idade. No texto *O autor e o herói*, escrito pelo jovem Bakhtin na década de 1920, o autor salienta que desde o seu nascimento a criança vê a si própria através dos olhos da mãe e dos que lhe são próximos, ou seja,

[...] tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começará a reconhecer seu nome, ouve denominar seu corpo, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem a sua pessoa, e que vão ao encontro de sua própria consciência interna ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto coisa-aqui, são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro da sua percepção interna e nomeiam, guiam, satisfazem - ligam ao mundo externo como uma resposta [...]. Essa díade, os atos amorosos e as palavras da mãe contribuem para revelá-la com seu tom emotivo-volitivo que impregna o clima em que se individualiza e se estrutura a personalidade da criança, um clima imbuído de amor no qual ela encontrará seu primeiro movimento, sua primeira postura no mundo (1992, p. 67-68).

Nessa citação, Bakhtin nos revela a presença de uma mãe idealizada, principalmente se considerarmos a sociedade atual em que muitas crianças não têm uma mãe presente em suas vidas, que dirá, então, uma mãe amorosa! Como garantir que as crianças consigam ter esse “outro” que servirá de elo entre ela e o mundo, em um “clima imbuído de amor”? E quando essas crianças são encaminhadas para um orfanato nos primeiros dias de vida, quem será essa figura amorosa? Esse “outro” responsável pelo seu cuidado e educação, desde a mais tenra idade, tem um papel fundamental na constituição infantil quando se estabelece entre os envolvidos um diálogo formativo.

Bakhtin enfatiza com isso a importância do outro em nossas vidas. O “eu” se constrói através dos outros. Dessa forma, desde a infância o papel do outro mais próximo, como os pais e parentes e, no caso das instituições educativas – que as crianças começam a frequentar a partir dos primeiros meses de vida – dos profissionais que aí atuam, desempenha uma função primordial na formação da consciência individual.

Essas ideias até aqui expostas, uma pequena amostra das reflexões realizadas pelo Círculo de Bakhtin, demonstram a dimensão e a complexidade do

processo de linguagem que constitui nossa existência e pelo qual também somos responsáveis por constituí-lo. Mais uma vez, vale ressaltar, nas palavras de Bakhtin, que

em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngüe, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem 'entre aspas'. A linguagem não é um meio neutro que se torna fácil e livremente propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo (BAKHTIN, 1988, p. 100).

Longe da pretensão de esgotar as complexas e grandiosas ideias debatidas pelo Círculo de Bakhtin, este capítulo trouxe alguns pontos principais que irão propiciar a reflexão sobre as vozes infantis. Mesmo não tendo se dedicado à temática da infância, acredito que os pressupostos dos intelectuais aqui apresentados possuem abrangência e, ao mesmo tempo, especificidade suficientes para compreender a linguagem dos mais diversos segmentos e grupos sociais.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E APORTE METODOLÓGICO

#### 3.1 Adultos e crianças no campo de pesquisa

*O seu olhar melhora...  
melhora o meu.  
Araldo Antunes<sup>20</sup>*

Atualmente estudos e pesquisas com crianças vêm, paulatinamente, ganhando destaque no campo científico, procurando conhecer suas vidas cotidianas, seus relacionamentos e vivências, revelando suas identidades, seus saberes, seus valores e suas culturas, partindo, principalmente, de seus próprios relatos.

Mas, nem sempre foi assim. Gouvea (2008), por exemplo, comenta que há uma carência das fontes (relatos orais, artefatos) na escrita da história da infância e da criança, pois diferentemente de outros sujeitos históricos que deixam registradas suas experiências coletivas, “a criança não se fez propriamente autora da própria história, mas destinatária de discursos e práticas voltados à sua formação para a vida adulta” (GOUVEA, 2008, p. 105).

Analisar o que sentem, pensam e dizem as crianças, no sentido de conhecer as infâncias e suas culturas, constitui-se, segundo Quinteiro (2002), em mais uma fonte (oral) de pesquisa, como também uma possibilidade de investigação sobre a infância, como um sistema de representações sociais, com estruturas e comportamentos específicos, que podem revelar a organização dos espaços em que estão inseridas.

Isso exige, primeiramente, a adoção de uma metodologia adequada. No caso do objeto a que me proponho investigar, analisar o discurso infantil nos momentos de roda de conversa, optei pela abordagem qualitativa que, em ciências sociais, “consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem [...]” (GAUTHIER apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 47). Realizá-la em instituições educativas possibilita: uma aproximação maior com a realidade; analisar determinadas situações com um olhar

---

<sup>20</sup> Trecho da música *O seu olhar*, de Araldo Antunes.

mais aguçado e problematizador e refletir sobre os processos e relações que ali se estabelecem.

Por outro lado, inúmeros são os desafios que podem ser encontrados, pois em se tratando de sujeitos envolvidos com a pesquisa, é indispensável considerá-los enquanto “individualidades subjetivas, cujas experiências são marcadas pelas interações sociais, situações e acontecimentos, experiências, sentidos e significados, lutas e conflitos que permeiam os espaços escolares” (MAFRA, 2003, p. 121) e outros espaços sociais dos quais fazem parte. Assim, além das enunciações dos envolvidos – crianças e adultos – todo o contexto no qual elas foram geradas precisa ser considerado, pois “tomar o discurso da criança como um ‘em si’, independente das condições socioculturais que o determinam, é objetificá-lo como uma ‘coisa’ e destituí-lo de sua dimensão dialógica, isto é, de interação com o outro pela linguagem” (JOBIM E SOUZA; CASTRO, 2008, p. 77).

Tendo em vista a pesquisa com crianças, Demartini (2002, p. 14) lança, ainda, outro desafio:

como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir de nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos.

A este propósito, Sarmiento e Pinto (1997) destacam o cuidado que deve ter o investigador, enquanto adulto, para que não projete o seu olhar, colhendo “apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”, mesmo porque, “não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias”. Os autores complementam, ainda, sobre o “constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de investigação”, o que pressupõe “o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26). Assim, trata-se de observar, escutar e analisar as interações e situações do campo de pesquisa “sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 95).

Cada um de nós ocupa um lugar e deste lugar revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo, é o que Bakhtin chama de exotopia, ou seja, a “posição

espaço-temporal única que ocupamos em relação aos outros durante a nossa existência” (CASTRO, 2001, p. 65), o que faz com que o nosso olhar sobre o outro não coincida com o olhar que ele tem de si mesmo. “O nosso excedente de visão – o que vemos dos outros de nossa posição privilegiada e como os constituímos – está condicionado por nossa posição exotópica” (idem).

Nesse contexto, a tarefa do pesquisador, ao assumir sua posição singular, é diferenciar os respectivos lugares e valores, compreendendo o “ponto de vista da criança para colocá-lo em perspectiva de análise e dar a ver aquilo que a criança não vê” (AMORIM, 2007, p. 24).

Sobre essa questão da leitura da palavra, do ponto de vista do outro numa perspectiva ética, Castro (2007, p. 94) nos subsidia ao salientar que

estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro. Nesse sentido, minha exotopia, meu excedente de visão tem necessariamente que desenvolver o contínuo exercício de captar das palavras do outro a sua essência epistemológica; seu ponto de observação valorativo do mundo, seu mirante. Essa deve ser a preocupação primeira do cientista social. Quando esse cuidado não existe, a leitura que fazemos da palavra do outro se assemelha muito mais a um arremedo de interpretação do que propriamente a uma leitura. E, se isso acontece, fatalmente nos desviamos da relação ética necessária que deve estar presente no ato de se reportar à palavra do outro. Afinal, ignoramos o essencial do seu pensamento: sua identidade e fundamento. Vale aqui observar que a leitura feita sob uma ótica que não busque o mirante do outro pode até não ser mal intencionada, antiética, mas ao perder a essência do pensamento do outro, acaba sendo ingênuo e fragmentária e é somente com muito esforço que podemos admiti-la como uma leitura justa.

Considerando esses pressupostos teóricos, passarei a uma breve caracterização do campo de pesquisa, apresentando a organização dos Centros Municipais de Educação Infantil, destacando alguns aspectos das instituições em que foram realizadas as observações, bem como a descrição do encaminhamento metodológico adotado.

### **3.2 Contextualizando o campo**

*O real não está na saída nem na chegada: ele se  
dispõe para a gente é no meio da travessia.  
João Guimarães Rosa*

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba são destinados às crianças de três meses a cinco anos. São 170 unidades<sup>21</sup>, distribuídas em nove Núcleos Regionais de Educação (NREs)<sup>22</sup>, que atendem 29.581 crianças, sendo 24.622 em turmas de creche (3 meses a 3 anos) e 4.949 em turmas de pré-escola (4 a 5 anos)<sup>23</sup>, em período integral – de 8 a 11 horas de permanência na instituição.

Na rede municipal de ensino de Curitiba existem dois planos de carreira para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos: a) professor: com formação em nível superior e carga horária de 20 horas semanais de trabalho; e b) educador: com formação mínima em Magistério nível médio e 40 horas semanais de trabalho. Além do educador e do professor que atuam diretamente com as crianças, há a presença do pedagogo que orienta a organização do trabalho pedagógico, com 20 horas semanais; da diretora responsável por assuntos administrativos, com jornada de trabalho de 40 horas semanais; e das equipes de limpeza e alimentação, em sua maioria vinculadas a empresas terceirizadas.

Nessas instituições existe a preocupação dos profissionais em promover momentos para conversar com as crianças em grupo, com o intuito de desenvolver a oralidade, o que se evidencia, principalmente, através de atividades chamadas “rodas de conversa”. Há orientação da Secretaria Municipal da Educação (SME) para que essa prática seja realizada, em todas as turmas, como atividade permanente diária. Optei por direcionar a pesquisa, que focaliza as rodas de conversa, em turmas de Maternal III (4 anos) e Pré-escola (5 anos), em função do desenvolvimento da linguagem oral observado nessa faixa etária e pela própria adaptação das crianças às práticas de roda de conversa, uma vez que elas ocorrem desde o berçário.

Após a autorização junto à Secretaria Municipal da Educação (SME) para realização da pesquisa nos CMEIs de Curitiba, iniciei a coleta do material empírico. A priori pensei em trabalhar com a análise documental, coletando registros escritos e

---

<sup>21</sup> Dados de 2009. Fonte: SME/ Departamento de Educação Infantil e Departamento de Logística.

<sup>22</sup> São eles: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Matriz, Portão, Pinheirinho e Santa Felicidade.

<sup>23</sup> Na faixa etária da educação infantil também há 4.959 crianças atendidas em turmas de Pré I e Pré II das escolas municipais e 9.240 crianças matriculadas em unidades conveniadas – instituições mantidas por associações de moradores ou entidades religiosas que possuem convênio de cooperação técnica e financeira com a Prefeitura Municipal de Curitiba. (CURITIBA, 2009).

filmagens de rodas de conversa já realizadas em turmas de Maternal III ou Pré-escola. Porém, esbarrei em alguns entraves como a questão da autorização dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pois o material a que tive acesso foi produzido em anos anteriores. Além disso, os registros escritos pelos profissionais foram, na sua maioria, realizados durante a própria atividade (enquanto um profissional conduzia, o outro registrava) sem a utilização de nenhum recurso que servisse como suporte de memória e garantisse maior precisão na transcrição dos discursos dos participantes. Dessa forma, optei pela observação, estratégia metodológica em que o pesquisador se insere na vida do grupo social em estudo, se constituindo, segundo Freitas (2007b, p. 33), em um “encontro de muitas vozes”, pois “ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social”.

Pensando nas rodas de conversa como espaço em que acontecem as trocas verbais, faz-se necessário observar, além das palavras, os gestos, olhares, movimentos, expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo, ou seja, ouvir os ditos e não-ditos, “escutar” os silêncios que também poderão nos revelar elementos dessa dinâmica social. Assim, para auxiliar a captação desses elementos, realizei as observações com o auxílio dos sistemas tecnológicos (gravações em áudio e vídeo<sup>24</sup>) e descritivo, que tem o objetivo de

fornece uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenômenos estudados (acontecimentos, comportamentos, conversas) e, comparando-os entre si, construir novas variáveis que permitam fazer emergir modelos do conjunto dos dados já recolhidos, isto orientando sempre a recolha de novos dados. Os sistemas descritivos parecem, pois, desempenhar um papel instrumental no plano da transcrição (re-registro) dos dados recolhidos por sistemas tecnológicos e, ao nível teórico, por uma orientação com vista à construção de novas unidades (variáveis) de observação (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 153).

Jobim e Souza (2007) ressalta que o uso da videogravação em pesquisa acadêmica, além de ser um rico instrumento de coleta de dados, “operacionaliza a condição na qual pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações,

---

<sup>24</sup> Utilizei um gravador de áudio digital e uma máquina fotográfica digital no modo de câmera, evitando a inserção de grandes aparatos tecnológicos que dispersassem, ainda mais, a atenção das crianças.

tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual” (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 91).

A autora salienta, ainda, sobre as consequências desencadeadas pela utilização desse aparato na dinâmica de funcionamento do grupo, alterando atitudes e comportamentos dos participantes, pois mesmo não ocupando um lugar de destaque no momento da coleta do material empírico, a câmera “deixa sua marca explícita, pois supõe absorver, na forma como o discurso se constitui, os impactos que ela causa na subjetividade do pesquisador e dos sujeitos pesquisados” (ibidem, p. 88).

Ciente dessas considerações, realizei, em junho de 2009, o estudo exploratório em três CMEIs<sup>25</sup> de um mesmo NRE, com a gravação em áudio e vídeo das rodas de conversa entre crianças de 4 a 5 anos<sup>26</sup>. Esse estudo possibilitou a percepção de algumas adequações necessárias para continuidade da coleta do material:

1. como as turmas selecionadas para a pesquisa (Maternal III e Pré) possuem mais de um profissional e como é comum a prática de que, em algumas rodas de conversa, um desses profissionais faça o registro dos diálogos enquanto o outro os conduz, solicitei que, durante a gravação, esse procedimento fosse realizado, principalmente para que pudesse, posteriormente, identificar corretamente as crianças e suas respectivas falas. Repensando esse encaminhamento, após a realização do estudo exploratório, optei por filmar, antes ou depois da atividade, cada criança pronunciando o seu nome, o que serviria para o seu reconhecimento posterior, liberando, assim, o profissional da obrigação de realizar o registro durante a pesquisa, o que possibilitou, ainda, a observação da dinâmica cotidiana, percebendo as funções desempenhadas pelo segundo profissional enquanto o colega conduzia a roda;

---

<sup>25</sup> Dois CMEIs foram indicados pelas pedagogas de educação infantil do NRE e o outro pela própria pedagoga da unidade em consulta que fiz durante uma reunião de pedagogos deste NRE.

<sup>26</sup> Antes de iniciar as observações, me apresentei às crianças e informei sobre o objetivo da minha presença. Questionei se elas me autorizavam a gravá-las durante a roda de conversa, o que foi prontamente aceito por todos. Em uma instituição, porém, a professora havia comentado com a turma, antes da minha chegada, de que eu era a professora dela – possivelmente na tentativa de garantir o bom comportamento da turma.

2. a elaboração de um questionário<sup>27</sup> para os profissionais das turmas pesquisadas, com algumas informações referentes à prática da roda de conversa, procurando compreender a percepção que possuem destes momentos e alguns detalhes do encaminhamento que poderiam auxiliar na análise.

Posteriormente, solicitei aos pedagogos de educação infantil dos outros NREs que indicassem um CMEI do seu NRE onde percebiam um maior espaço de fala das crianças durante as rodas de conversa (dentro da faixa etária definida), para que pudesse observar como isso ocorre em outras instituições localizadas em diferentes regiões de Curitiba, o que ocorreu no período de outubro a dezembro de 2009.

Encerrada a observação em um CMEI de cada um dos nove NREs, selecionei três unidades/turmas em que percebi maior participação e envolvimento das crianças para que eu participasse de mais dois momentos de roda de conversa em cada uma. Ao final desse processo, foram onze CMEIs envolvidos (um de cada NRE e mais dois do estudo exploratório) sendo que em três deles observei três rodas e em uma unidade sugestionei a realização de uma segunda gravação<sup>28</sup>, perfazendo um total de 18 situações de roda de conversa observadas, totalizando, aproximadamente, 455 minutos de gravação, conforme quadro:

---

<sup>27</sup> Apêndice 1.

<sup>28</sup> Alguns dias após a observação da roda de conversa, quando retornei à instituição para recolher os termos de autorização das crianças, a professora comentou que participou de um curso de formação continuada e percebeu que a forma como vinha encaminhando as rodas de conversa estava equivocada, ficando muito chateada com o resultado da gravação realizada. Propus, então, a gravação de outra roda, o que foi prontamente aceito por ela. Contudo, foi consentido que os dois momentos fossem utilizados na pesquisa.

Data da observação	NRE	Turma	Duração da roda
17/06	Santa Felicidade (exploratório 1)	Pré	10 minutos
22/06	Santa Felicidade (exploratório 2)	Pré	11 minutos
24/06	Santa Felicidade (exploratório 3)	Maternal III	15 minutos
05/10	Bairro Novo	Pré	09 minutos
08/10	Santa Felicidade	Maternal III	16 minutos
16/10	Pinheirinho	Maternal III	17 minutos
19/10	CIC	Pré	44 minutos
22/10	Cajuru	Maternal III	23 minutos
23/10	Boa Vista	Pré	13 minutos
26/10	Matriz	Pré	40 minutos
29/10	Santa Felicidade	Maternal III	26 minutos
30/10	Portão	Pré	39 minutos
03/11	CIC	Pré	47 minutos
06/11	CIC	Pré	40 minutos
10/11	Boqueirão	Pré	44 minutos
13/11	Pinheirinho	Maternal III	14 minutos
18/11	Pinheirinho	Maternal III	25 minutos
08/12	Boqueirão	Pré	22 minutos

QUADRO 1 – OBSERVAÇÕES REALIZADAS  
 FONTE: O autor (2009)

As onze instituições onde foram realizadas as observações/gravações possuem de 130 a 260 crianças matriculadas, abrangendo de 4 a 10 turmas, com faixa etária de 3 meses a 5 anos, cujas famílias possuem renda de até 3 salários mínimos<sup>29</sup>. As turmas de Maternal III e Pré-escola possuem de 25 a 32 crianças e três profissionais. No Maternal III são dois educadores em período integral e um professor no período da manhã. Nas turmas de Pré-escola são dois professores (um no período da manhã e outro à tarde) e um educador em período integral.

Foram 25 profissionais envolvidos, com formação inicial variando desde o Magistério nível médio (5) até o nível Superior (20) e, em alguns casos, também, com pós-graduação (2). O tempo de atuação<sup>30</sup> com a educação infantil variou de 1 a 22 anos, sendo sete profissionais com menos de 5 anos; onze de 5 até 10 anos; quatro de 11 a 14 anos e um com 22 anos de atuação<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> De acordo com a Lei n° 11.944, de 28 de maio de 2009, o salário mínimo vigente neste ano passa a ser de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco Reais).

<sup>30</sup> Duas profissionais não responderam essa questão.

<sup>31</sup> Informações fornecidas no questionário.

Para a transcrição dos dados orais, utilizei as normas do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC), conforme quadro abaixo:

Ocorrência	Sinais
Pausas	...
Ênfase	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
Silabação	-
Interrogação	?
Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( )
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/
Comentário do transcritor	(( ))
Citações	“ ”
Superposição de vozes	[
Simultaneidade de vozes	[

QUADRO 2 - SÍMBOLOS DO PROJETO DE ESTUDO COORDENADO DA NORMA URBANA LINGUÍSTICA CULTA  
 FONTE: DIONÍSIO (2006)

Na transcrição das falas das crianças, evitei a utilização de números ou a identificação apenas com a primeira letra ou iniciais de seus nomes, visto que essas alternativas, contrárias ao referencial teórico que embasa a pesquisa, nega-lhes a sua condição de sujeito, desconsidera a sua identidade, deixando-as no anonimato (KRAMER, 2002). O nosso nome, enfatiza Leite (2003, p. 94), “é importante para contribuir com nossa constituição como sujeitos-cidadãos, com nossa identidade, com nossa auto-imagem”. Dessa forma, indiquei o primeiro nome de cada criança e, no caso de duas crianças com o mesmo nome, registrei a primeira letra do segundo nome para diferenciá-las. Exceção foi feita, apenas, no caso dos pais e/ou responsáveis que optaram para que os nomes de seus filhos não fossem divulgados<sup>32</sup>, o que me levou à utilização de nomes fictícios para a identificação dessas crianças. Com relação ao profissional que conduziu a roda, optei por denominá-lo de “professor”<sup>33</sup> para facilitar o acompanhamento e entendimento do diálogo. Em uma turma, porém, houve a intervenção da pedagoga durante a realização da roda. Dessa forma, utilizo o termo “pedagoga” para demarcar as suas enunciações.

<sup>32</sup> Segue no apêndice 2 e 3, respectivamente, o modelo de autorização dos pais e/ou responsável e dos profissionais envolvidos na pesquisa.

<sup>33</sup> Independente do cargo que ele ocupa na instituição (professor ou educador) adotei, nesta pesquisa, a denominação de “professor”.

Nas observações realizadas desses momentos, os assuntos/objetos<sup>34</sup> apresentados pelo professor para iniciar a conversa foram: a visita ao circo, brinquedos e brincadeiras, fotografia de indígenas, aparelho de telefone, rádio, vassoura, cesta contendo papel higiênico e papel toalha, coisas de bebês, castelo de brinquedo, casa do João-de-Barro, boneco do homem-aranha, objetos utilizados na higiene pessoal, boneco mamulengo, traje de banho, melancia, Papai Noel, reprodução de uma obra de arte, plantas e os desenhos das crianças sobre emoções/sentimentos.

Com o material empírico coletado e devidamente transcrito, inicia-se a parte mais importante e difícil do trabalho que é justamente analisar o discurso infantil, buscando perceber as interações e diálogos estabelecidos entre adultos e crianças nos momentos que privilegiam a oralidade. De acordo com Lessard-Hérbert; Goyette; Boutin (1994, p. 107),

o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

Jobim e Souza, Camerini e Morais (2005), ao comentarem sobre a situação de entrevista com crianças, sublinham aspectos importantes que podem, também, ser considerados na roda de conversa, enquanto um

momento em que se dá a construção de uma interlocução reveladora de vários sentidos que emergem da própria situação específica de diálogo e que delimitam uma parte dos aspectos presentes na experiência cotidiana dos interlocutores com o tema tratado. Assim, a própria análise deste material discursivo se constitui em um modo de interlocução que, longe de buscar interpretações absolutas a partir dos fragmentos selecionados, procura desvelar os sentidos possíveis surgidos nestes encontros entre adulto e criança e, assim, ampliar e diversificar os modos de compreensão de um determinado fenômeno cultural (JOBIM E SOUZA; CAMERINI; MORAIS, 2005, p. 141).

Tecidos os apontamentos teórico-metodológicos que contextualizam o desenvolvimento do processo de coleta do material empírico, passarei à análise do

---

<sup>34</sup> É comum a utilização de objetos ou imagens, chamados de “disparadores”, para introduzir um assunto nas rodas de conversa. De acordo com orientações do Caderno Pedagógico: Oralidade “esses disparadores permitem lançar uma temática, abrir para a discussão, nortear as relações das crianças e, finalmente, voltar ao assunto central para que o educador/professor possa fazer o fechamento conclusivo” (CURITIBA, 2008, p. 37).

discurso infantil, focalizando quatro rodas de conversa realizada em três CMEIs diferentes, sendo que em uma instituição o material foi coletado na turma de maternal III e as outras duas instituições envolveram turmas de pré-escola. A escolha dessas unidades se deu em função de elementos significativos percebidos nos momentos observados e que trazem um panorama de como os diálogos se efetivam com as crianças pequenas.

## 4 A ANÁLISE DO DISCURSO INFANTIL

*Falo da fala das crianças, que por meio delas me falam  
(e nos falam) do que é ser criança.*  
José de Souza Martins

Para efetivar a análise do discurso infantil, com base nas ideias do Círculo de Bakhtin, irei perpassar excertos de quatro rodas de conversa observadas em turmas de crianças de quatro a cinco anos que frequentam três Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba.

A transcrição completa das rodas de conversa em que os discursos infantis foram analisados encontra-se nos apêndices para visualização e compreensão do todo, tendo em vista que

a réplica de qualquer diálogo real encerra esta dupla existência: ela é construída e compreendida no contexto de todo o diálogo, o qual se constitui a partir das suas enunciações (do ponto de vista do falante) e das enunciações de outrem (do partner). Não é possível retirar uma única réplica deste contexto misto de discursos próprios e alheios sem que se perca seu sentido e seu tom, ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco (BAKHTIN, 1988, p. 92).

Ao longo do capítulo refletirei sobre algumas situações/discursos observados nas diferentes rodas de conversa e que, em alguns casos, são semelhantes, atrelando-os a passagens do pensamento do Círculo de Bakhtin apresentadas no segundo capítulo, bem como a de outros autores com os quais dialoguei ao longo desta dissertação.

O primeiro registro, denominado de roda de conversa 1, foi realizado em uma turma de Maternal III, com crianças de quatro anos que, após terem confeccionado um boneco do homem-aranha, conversaram sobre ele (apêndice 4).

A roda de conversa 2 foi realizada em uma turma de pré-escola – crianças de cinco anos – e teve como disparador um aparelho de telefone (apêndice 5). Dessa mesma turma utilizei, também, alguns trechos da roda em que a conversa se iniciou a partir de um maiô de banho infantil que foi apresentado pela professora às crianças após várias tentativas destas de descobrir o que estava escondido em seu bolso, denominando-a de roda de conversa 3 (apêndice 6).

A roda de conversa 4 foi realizada em uma turma de pré-escola e as crianças foram divididas em três grupos, pois, segundo a professora, dessa forma há uma maior participação dos envolvidos do que com um número muito grande de crianças. Em cada um dos subgrupos a professora utilizou um disparador diferente: um rádio; uma vassoura e uma cesta contendo papel higiênico e papel toalha. Para melhor acompanhamento dos excertos destacados para análise, as rodas foram subdivididas em roda de conversa 4A, 4B e 4C, respectivamente (apêndice 7). Uma situação atípica que ocorreu nesta turma foi que, nos dois primeiros grupos, houve a intervenção da pedagoga, conduzindo a conversa em boa parte do tempo.

O quadro abaixo sintetiza as informações até aqui apresentadas:

<b>Roda</b>	<b>Data</b>	<b>Turma/Faixa etária</b>	<b>Disparador/tema</b>
1	24/06/2009	Maternal III – 4 anos	Homem-aranha
2	03/11/2009	Pré-escola – 5 anos	Telefone
3	06/11/2009	Pré-escola – 5 anos	Maiô de banho infantil
4 A	30/10/2009	Pré-escola – 5 anos	Rádio
4 B			Vassoura
4 C			Cesta com papel toalha e papel higiênico

Quadro 3 – RODAS DE CONVERSA ANALISADAS.  
Fonte: A autora (2010).

A escolha dos assuntos abordados nas rodas já nos indica a concepção de criança, infância e linguagem que permeia o trabalho dos profissionais que atuam na educação infantil, o que se reflete no encaminhamento e na postura adotados durante a conversa.

Na turma, por exemplo, que conversou sobre o homem-aranha, as crianças estavam envolvidas em uma pesquisa sobre super-heróis. Segundo a professora, as crianças demonstravam um grande interesse pelo assunto e, a partir disso, vinham conversando sobre seus heróis preferidos, assistindo a desenhos sobre eles e, após uma série de atividades, escolheram confeccionar um boneco do homem-aranha.

O homem-aranha é um personagem fictício das histórias em quadrinhos criado na década de 60 e que hoje aparece em desenhos, séries, filmes, jogos e outras formas midiáticas. Dotado de superpoderes, proezas e habilidades físicas, uma identidade secreta, máscara e vestimenta diferenciadas, esse personagem se configura como um super-herói muito popular entre as crianças.

A definição do tema nos revela um elemento axiológico que permeia o universo infantil – mas não restrito a essa faixa etária, visto que atinge inclusive os adultos. Há uma empatia e um interesse das crianças, principalmente através da influência da cultura global, propagada pela mídia, pelos personagens animados que possuem superpoderes e a capacidade de escapar de seus inimigos ou derrotá-los de formas surpreendentes, em “prol do interesse público e do bem da humanidade”.

Segundo Sarmiento (2003, p. 16), o imaginário infantil vem sendo “profundamente influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância, mercado esse que entronca na globalização social e cultural e que tende a uniformizar, pelo gosto, crianças de todo o mundo”. Na sociedade contemporânea, essa influência que o mercado exerce no imaginário infantil não pode ser ignorada, mas o autor ressalta, contudo, que há uma resistência infantil, na medida em que as crianças realizam interpretações singulares, criativas e críticas acerca desse universo massificado que lhes é apresentado pela mídia.

Dessa forma, percebe-se uma preocupação da profissional no sentido de promover momentos planejados, com assuntos do interesse das crianças e que fazem parte do repertório infantil/da cultura para a infância, o que poderia permitir o envolvimento e entusiasmo dessas crianças já que o personagem é conhecido pelo grupo.

Geralmente, os assuntos abordados são definidos pelo professor, mas será que são interessantes do ponto de vista infantil? A roda de conversa 2, por exemplo, foi realizada no dia 03 de novembro, após o feriado de finados, e as crianças tinham várias novidades para relatar ao grupo sobre o que fizeram neste período, como os jogos de computador com os quais brincaram, um passeio no shopping com familiares, o passeio/pescaria na praia, o banho de piscina, entre outras, não sendo interessante para elas, naquele momento, uma conversa sobre o telefone – o que se evidencia pelos constantes relatos que desviaram do foco da professora, conforme exemplos que apresentarei posteriormente.

Na conversa seguinte, possivelmente aproveitando a discussão iniciada anteriormente sobre a praia e as tardes com temperaturas elevadas daquela semana, a professora utilizou um maiô de banho para iniciar a conversa, o que possibilitou que o diálogo discorresse sobre a praia, a piscina, o protetor solar, a dor de ouvido, o mar, a água salgada, afogamento (boia, âncora, salva-vidas), bichos do

mar (caranguejo, siri, peixe, piranha e camarão) e até mesmo sobre a coruja. Um único disparador, muitos assuntos.

Na escolha dos disparadores/temas é preciso considerar o potencial que eles têm para envolver as crianças, despertar sua curiosidade e imaginação. O que dizer quando o assunto a ser discutido em uma roda de crianças de cinco anos é uma vassoura? E pior ainda, quando o assunto é recorrente?

Carlos: ah, vassoura! ((num tom de frustração))

Lucas: de novo!

Wesley: a vassoura.

Pedagoga: então, eu quero saber quem, quem que tava aqui ontem na vassoura?

Crianças: eeuuuu.

Pedagoga: ((dirigindo-se para a professora)) eu falei, você disse que não tavam. Então tudo bem, então agora... esta é OUTRA vassoura. Não é a mesma de ontem. É a imaginação!

Jorge: ah:::

Wesley: é a mesma.

Pedagoga: eu estou com outra roupa, não é a mesma de ontem.

Wesley: mas a vassoura é.

Pedagoga: essa é outra vassoura! ((em tom enfático)). Agora sim, a vassoura está chegando e essa vassoura vai ser colocada do outro lado, ninguém vai, não vai ser do mesmo lado. Ela vai ficar aqui ((posiciona a vassoura no chão, ao lado da roda)) e ninguém vai com tanta sede à vassoura, sede é arrrr, se agarra na vassoura. Então agora, esse objeto aqui, ele quer dizer muuuuuita coisa. Podem conversar entre vocês. Ó, moço, sem você se alterar. O que será que quer dizer este objeto aqui hoje? Hoje ele tem outro significado. O meu cabelo tá amarrado, ontem ele tava preso, quer dizer ontem ele tava solto. Hoje é um outro dia. O que será que quer dizer essa vassoura? (roda de conversa 4B, 30/10/2009)

É a imaginação! Haja imaginação! Que sentido tem conversar sobre uma vassoura? “O que será que essa vassoura quer dizer?” Para alguns ela quer dizer que “é a mesma de ontem”. Mas de que adianta tal afirmativa se ela não é considerada pelo outro com o qual se dialoga e que insiste em fazer valer a sua opinião? A pedagoga poderia ter aproveitado as contribuições/afirmações das crianças para dar continuidade ao diálogo, com base nos apontamentos delas: por que essa vassoura é a mesma? Como vocês sabem disso? Na conversa de ontem, o que discutimos sobre a vassoura? Além do que conversamos ontem, poderíamos acrescentar algo de novo sobre essa vassoura? Inúmeras seriam as possibilidades para tornar essa conversa dialógica, considerando o ponto de vista do outro-criança.

Situação semelhante pode ser observada na roda sobre o homem-aranha. O objetivo da professora, desde o início, era que as crianças escolhessem um nome para o homem-aranha que tinham confeccionado. Tarefa difícil essa, diga-se de

passagem, uma vez que o boneco foi elaborado com os mínimos detalhes para aproximar-se às características do personagem, ou seja, acaba sendo um contrassenso pensar em um outro nome que não seja “homem-aranha”, uma vez que é um “homem-aranha” que elas estão vendo!

Professora: mas sabe, uma ideia que eu tive. O que vocês acham da gente colocar outro nome nesse boneco? Ao invés de ser homem-aranha?

Criança: tem dois homem-aranha.

Professora: vamos colocar um nome pro nosso homem-aranha aqui da sala.

Gabriel: Já sei... João.

Professora: João aranha... Não. Acho que será? Alguém tem outro nome?

Gabriel: homem-aranha.

Professora: não. Homem-aranha ele já é.

Professora: quem sabe um outro nome assim, quem imagina?

Daniel: homem-aranha mal.

Professora: homem-aranha mal. Será? Ah, acho que não. (roda de conversa 1, 24/06/2009).

Além disso, as poucas possibilidades de nomes que as crianças sugerem são descartadas pela professora que, mais uma vez, faz prevalecer a sua opinião.

Em outra turma, a conversa aborda o tema “rádio”, mas há a expectativa do adulto de que esse assunto seja focado enquanto um meio de comunicação. Porém, do ponto de vista infantil, ele serve para ouvir suas músicas preferidas.

Professora: pra que que serve será?

Lara: pra escuta música.

Criança: vê Cd.

Lara: música.

Lara: cd.

Guilherme: você já falou.

Professora: e aqui no CMEI, a gente escuta também?

Crianças: escuta.

Tyler: escuta música.

Guilherme: eu tenho um rádio.

Lara: ((começa a cantar)) “amo você, você me ama”.

Crianças: ((continuam a música)) somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo te direi, meu carinho é pra vo-cê\* ((ao final da música as crianças batem palmas)).

Emanuelly: ó tia, na minha televisão eu tenho essa música.

Professora: tem?

Eduarda: é Barney. Barney e seus amigos.

Lara: ((começa a puxar a música novamente, seguida pelos colegas)) amo você, você me ama.

Professora: Lara, ó o Guilherme queria fala. Fala um pouquinho Guilherme.

Guilherme: ((fica em silêncio)).

Professora: esqueceu? O que mais?

((Lara retoma a cantoria da música, seguida pelos demais)).

((Agora as crianças dão as mãos e reiniciam a música. Tyler se recusa a dar as mãos e fica de braço cruzado)).

---

\* música de um seriado infantil de televisão.

Todos: Amo você, você me ama somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo di direito.  
 ((Lara corrige a colega Mayara e interrompe a música)).  
 Lara: falou errado, falou direito!  
 Mateus: ai, ai, ai.  
 Lara: é assim ó ((começa a cantar com os demais)) “amo você, você me ama, somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo te direi”.  
 Lara: quereito?  
 Mayara: direito ((e dá risada, envergonhada por ter errado)).  
 Criança: ai, tudo di novo.  
 Lara: deixa eu cantá ((e reinicia a música seguida por todos)).  
 Lara: você falou direito ((dirigindo-se à Mayara)).  
 Mayara: claro que não.  
 Lara: falou sim.  
 Tyler: esquerdo.  
 ((Lara recita a música, agora sozinha colocando a palavra direi, ao invés de direito)).  
 Professora: Larinha, agora escute aqui, além de toca música, que vocês aprendem a canta musiquinhas, o rádio também serve pra uma outra coisa, pras pessoas se comunicarem. Que tipo de comunicação que passa no rádio?  
 Tyler: eu sei.  
 Professora: sabe? Então fala.  
 Lara: passa o Barney.  
 Professora: além da música, o que que passa no rádio?  
 Guilherme: música.  
 Tyler: ((inicia a cantoria de outra música, seguido pelos demais)) dois patinhos foram passear, além das montanhas para brincar, a mamãe gritou qua-qua-qua-qua, mas só um patinho voltou de lá. Dois patinhos foram passear, além das montanhas para brincar, a mamãe gritou qua-qua-qua-qua, mas só um patinho voltou de lá.  
 Professora: ó, além das musiquinhas, vocês tão indo bem com as musiquinhas, mas vocês também sabem, mas não tão conseguindo fala, ó, além de musiquinhas, o rádio também passa coisas importante para a sociedade, esqueceu Lara, o que será que é?  
 ((crianças conversam sobre o número de patinhos)).  
 Professora: in-for-ma...ções, notícias, do que acontece na cidade, no bairro.  
 Eduarda: ah eu tinha essa música do patinho, só que daí eu perdi, a minha mãe empresto pruma pessoa, num quê mais me devolve.  
 ((Crianças continuam a falar sobre patinhos entre seus pares e reiniciam a canção dos patinhos)). (roda de conversa 4 A, 30/10/2009)

Mesmo com a demonstração das crianças, do interesse pelas músicas que podem ouvir no rádio, a professora insiste em aprofundar os conhecimentos acerca desse meio de comunicação e sua “importância para a sociedade”. Porém, as crianças resistem! Apesar da tentativa do adulto em manter a discussão sobre as “finalidades do rádio”, as crianças produzem variações no discurso e mantêm/retomam seus posicionamentos, cantando e conversando sobre suas músicas preferidas.

Posteriormente, ao serem questionadas sobre a utilidade que os familiares atribuem ao rádio, as crianças voltam a sinalizar o que vinham dizendo até então: para ouvir música.

Pedagoga: é, e daí no caso o que que eles mais gostam de assisti, aliás de ouvir no rádio, será que é os patinhos? Os patinhos, essa música é de vocês. E a mãe, o pai, a tia, o que mais que eles gostam de ouvir no rádio? Que vocês lembram?

Todos cantam: Com você, eu quero subir, o mais alto, que eu puder, só pra te ver, olhar para ti, chamar sua atenção para mim, eu preciso de ti Senhor:::, eu preciso de ti ó Pai:::, sou pequeno demais pra te seguir.

Pedagoga: parabéns ((bate palmas)).

Pedagoga: isso, essa participação dessa cantoria que vocês fizeram são músicas evangélicas lá que os pais de vocês cantam, é isso?

Crianças: éééé (roda de conversa 4 A, 30/10/2009).

Esse movimento infantil de apontar suas ideias, defendê-las e retomá-las constantemente evidencia uma dualidade existente na relação adulto-criança, ou seja, por um lado há o adulto que insiste em manter a discussão dentro do foco estabelecido, e do outro, a criança, que resiste/insiste naquilo que acredita ou quer manifestar, como nos trechos abaixo:

Pedagoga: você viu que nossa vassoura não é mesma de ontem?

[...]

Jorge: é sim, tia, eu vi um negocinho assim escrito daquela vez lá.

Pedagoga: o que que você viu?

Jorge: lá.

Pedagoga: não é mesma lá então?

Jorge: é sim. (roda de conversa 4B, 30/10/2009).

Professora: ... Turminha, vamos prestar atenção no disparador nosso aqui que é o telefone, não vamos esquecer tá. Fala Rafael.

Rafael: ó, quando eu fui em casa eu fiquei brincando no computador né, depois eu joguei um jogo bem legal que é um jogo assim que eu tava jogando depois, depois ele tem uma parte que ele escondia assim, depois ele tinha uma parte que depois eu vi um dragão gigante (roda de conversa 2, 03/11/2009).

**Gustavo: vou falar de outra coisa.**

Professora: fala.

Gustavo: é que eu machu... quando eu tava andando de bicicleta, eu machuquei meu pé ( ) ele cortou aqui o meu pé.

Professora: lá na praia?

Gustavo: não. Lá na minha, perto da minha casa. Daí abriu a bicicleta agora não consigo nem mais anda. Fez assim ó iiiooo ((demonstra com as mãos)). (roda de conversa 3, 06/11/2009, grifo nosso).

No primeiro excerto, apesar da conversa sobre a vassoura ter gerado, na opinião da pedagoga, uma discussão diferente (sobre a vassoura da bruxa), Jorge

continua a defender que a vassoura, enquanto objeto apresentado à turma, “é a mesma de ontem” reconhecendo, inclusive, a etiqueta nela fixada. No segundo trecho, percebendo que as crianças estavam discorrendo sobre outros assuntos, a professora reforça no grupo que a conversa deveria ser sobre o telefone. Mesmo assim, Rafael mantém a narração sobre o que havia feito no feriado. E, no último recorte, Gustavo sinaliza que não quer falar sobre a praia, mas relatar como foi que machucou seu pé. A professora ainda insiste ao perguntar se a situação narrada ocorreu na praia.

Ao longo da roda as crianças também retomam os assuntos comentados pelos colegas - mesmo após outros comentários que se sobrepõem e conduzem a conversa para outras discussões – como fez Yuri, ao retomar a questão da água que entra no ouvido, provocando desconforto e dor:

Maria Izabel: não pode entrar água porque então molha o cabelo embaixo daí a água vai no ouvido.

Professora: ah, e o que que acontece se a água for no ouvido?

Fernanda: dá dor de ouvido.

[...]

Yuri: se entra água no ouvido fica surdo.

Professora: verdade! Perigoso entra água do mar no ouvido é, Gustavo?

Eduarda: eu tiro água do ouvido. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Outro exemplo pode ser observado no caso de Wallace que retoma o assunto sobre o porquinho, relatado anteriormente por Fernanda:

**Fernanda: na roda gigante eu ganhei um porquinho.**

Professora: que jóia, Fernanda!

Fernanda: e tem mais uma coisa: um celular é da minha mãe, outro celular é do meu pai e o último celular é dos dois.

Professora: é dos dois esse que é mais moderno, cheio da coisarada, né. Fala Gabriele.

Gabriele: o meu telefone... é prata.

Professora: prata, que chique, hein. Fala Wallace.

**Wallace: sabe que eu fui na loja e ganhei um porquinho**, e aquele porquinho tem uma coisinha lá que pode colocar dinheiro.

Wesley: cofrinho.

Wallace: eu tenho dois cofrinhos que pode colocar um monte, monte, fica bem pesado. (roda de conversa 2, 03/11/2009, grifo nosso).

Em outros casos, é a própria criança quem retoma o enfoque da professora, como fez Nicole:

Professora: Gabriele, o que você tem pra falar querida?

Gabriele: eu vi no computador um DVD da Barbie.

Professora: DVD da Barbie! Você gosta de jogá o DVD da Barbie?  
 Gabriele: não, é DVD, não é joguinho.  
 Professora: não é joguinho? É só filminho? Você assistiu?  
 Gabriele: Ahã::, eu tenho um montão de DVD. Tenho até microfone da Barbie.  
 Professora: que jóia querida. Fala Nicole.  
 Nicole: sobre o telefone, sabe quando alguém liga, liga, aí minha mãe atende. (roda de conversa 2, 03/11/2009)

As crianças também estão atentas a todos os discursos e ações que ocorrem durante a roda. Wallace, por exemplo, percebe que Wesley gostaria de se manifestar e chama a atenção da professora, sinalizando que o colega gostaria de falar – o que possibilita a transferência da palavra ao outro:

Professora: fala Wallace.  
 Wallace: é que o Wesley queria falar.  
 Professora: o Wesley? Tá desculpa Wesley, levei uma babada ao vivo e a cores. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Quando crianças e adulto estão conversando sobre o que poderia acontecer com o celular, caso sua bateria não seja recarregada, Rafael, inicialmente, é impelido a falar sobre outro assunto:

Professora: o que você acha que acontece Rafael?  
**Rafael: ó, eu queria dizer de outra coisa.**  
 Professora: o que acontece com o celular?  
 Rafael: daí eles não consegue ligar, daí assim ó: alô, alô ((com a mão ao lado da orelha, imitando um telefone)) não, não dá pra liga daí.  
 Professora: não funciona. Será que não funciona quando não carrega?  
 ((Rafael faz que não com a cabeça)) (roda de conversa 2, 03/11/2009, grifo nosso).

Depois de responder à professora, em outro momento ele consegue falar sobre a “outra coisa que queria dizer”:

Rafael: aquele jogo lá, eu falei pra você, eu levantei ele, eu queria ir pra pular, né, depois eu pulei, você tem que tomar cuidado ele joga um raio em você, você tem que pular ou se abaixar e tem que tomar cuidado senão ele bate com a cabeça dele, mas só tem que dá um soco nele daí fica com estrelinha na cabeça dele e se você pega uma arma e atira assim nele, daí só que ele tem magia daí não ataca ele (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Nesses excertos, Rafael exerceu o que Bakhtin chama da “atitude responsiva ativa” formando uma réplica, uma contrapalavra, pois mesmo quando a professora quer interromper ou determinar o viés da conversa, ele insiste e retoma o seu

posicionamento. A exemplo de Rafael, o importante é que as crianças não se intimidam e sempre tem mais alguma “coisa” para falar:

Fernanda: eu fui no shopping e eu, eu fui no shopping com o meu tio e a minha prima Rebeca, ela tem 5 anos.

Professora: legal. Você telefonou pra ela antes?

Fernanda: ((pensa um pouco)) não é, é a vó, minha vó que disse se ela ia sair e que perguntou se a minha mãe queria ir junto, mas ela não queria.

Professora: ah, legal.

**Fernanda: eu tenho mais coisa pra falar.**

Professora: fala.

Fernanda: e nós se perdemos da minha vó. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

**Gustavo: deixa eu falá.** O sol queima tudo e só fica o osso assim ((passa a mão pelo rosto)) (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Gustavo: um dia eu nadei na água daí um surfista com o skate dele foi surfando, daí quase assustou eu, quando eu era pequeno. **Eu tenho mais uma coisa pra falá.** Sabia como eu pego caranguejo? Na perna.

Professora: na perna? Olha rapaz. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Esses relatos infantis, carregados de sentidos, vivências e sentimentos, demonstram seus pontos de vista e opiniões, divergindo, muitas vezes dos outros colegas. No relato abaixo, Rafael explica como faz *download* das fotografias feitas com o celular. A versão apresentada por ele é contestada por Gustavo, que reforça a necessidade de pedir ao adulto para realizar o procedimento.

Professora: e como que eu faço pra foto sair lá de dentro do celular?

Rafael: Eu sei, eu sei, é assim ó. Quando o celular tá dentro aí coloca um fio assim e daí a foto vai pra dentro do computador ((demonstra com as mãos como se estivesse com um celular e o fio para conectar ao computador)).

Professora: Ah, a foto passa assim pro computador.

Rafael: ((faz que sim com a cabeça)). É depois você imprime.

Professora: ah, tem um fiozinho que a gente coloca no celular e depois coloca no computador? Daí ele passa do celular pro computador e daí imprimir? Você tá entendendo de computador, hein. Fala Gustavo.

Gustavo: não assim que faz pra foto, assim, você tem que falar pro irmão, pro pai, pra mãe, pra avó. O meu vô não sabe mais mexer porque ele já tá no cemitério. Depois, depois lá no computador espera um pouco daí vai fazer assim ((passa uma mão por baixo do outro braço, reproduzindo o papel sendo impresso)) daí vai testando apertando os botão ( ). É o meu irmão sabe muitas ( ). (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Maiara também contesta a ausência de peixe na praia, apontada por Nicole, afirmando que na praia dela tem peixe sim – opiniões que resultam de situações/discursos vivenciados pelas crianças.

Nicole: é, lá na praia não tem peixe.

Professora: na praia não tem peixe?  
 ((Nicole faz que não com a cabeça))  
 Maiara: na minha praia tem peixe. (roda de conversa 2, 03/11/2009)

No episódio a seguir, a professora pergunta ao grupo se é possível colocar jogos no telefone fixo, o que é negado por Beatriz. Porém, há a contrapalavra de Wallace, que afirma que no seu telefone isso é possível.

Ryan: tem que coloca videogame no telefone.  
 Professora: tem que coloca videogame no telefone. Será que esse telefone dá pra coloca videogame? ((referindo-se ao aparelho que está no centro da roda)).  
 Beatriz: não.  
 Wallace: mas o meu dá. Eu tenho um telefone de *Power Rangers*, pode colocar cartãozinho do *Power Rangers*. De tudo que quisé. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Em outros casos, as crianças relatam sobre seus cotidianos, contrapondo-se ao apresentado pelo adulto:

Pedagoga: então, além disso, o rádio também dá pra escutar outras notícias, jogo de futebol, o que mais que dá pra ouvir no rádio?  
 Eduarda: o meu tio só gosta de escuta futebol lá na televisão do meu quarto.  
 Pedagoga: ah, o rádio já não é nem é tão importante assim, é na televisão.  
 Mayara: o meu pai não sabe o que que é isso.  
 Pedagoga: o que que o teu pai não sabe?  
 Mayara: o que você tá falando.  
 Pedagoga: é, a tecnologia já é outra, agora é televisão, né. Quem vai pessoalmente nos estádios assistir jogo de futebol?  
 Crianças: eu::  
 Pedagoga para a professora: é já não é roda, né. Então agora você fecha essa roda e encerra, né. (roda de conversa 4ª, 30/10/2009).

No episódio acima, as crianças apresentam outras possibilidades vivenciadas em suas famílias, demonstrando que a televisão, em função da imagem e qualidade gráfica de que dispomos atualmente, acaba sendo mais utilizada para assistir aos esportes ou ao noticiário do que o rádio – que na visão/experiências infantis, acaba se restringindo as músicas.

Um aspecto que merece reflexão no excerto acima é o comentário da pedagoga para a professora: “é já não é roda, né. Então agora você fecha essa roda e encerra, né”. Por que já não é mais roda? Será que o fato da discussão se encaminhar para outro assunto, como o jogo de futebol, descaracteriza a roda de conversa? Não é permitido “fugir” do tema proposto inicialmente? Por que não aproveitar o que é sugerido pelas crianças para continuar a conversa? Isso invalida

o que foi planejado? Mas, afinal, por que é feita a roda de conversa? Para quê? Para quem?

Partindo do pressuposto defendido por Bakhtin de que o homem se constitui pela alteridade, em contínua e permanente interação social, o outro desempenha um papel primordial para esse acabamento, sempre provisório. Nas situações analisadas esse outro imediato se refere às crianças e adultos com os quais o interlocutor dialoga.

Reconhecendo a sua importância nas situações de diálogo, em várias circunstâncias a professora aproveita as colocações das crianças e elabora perguntas para dar continuidade ao comentário infantil e permitir, inclusive, que outros se manifestem a respeito, conforme trechos abaixo:

Victor Gabriel: o meu tio tem um celular, mas ele não deixa eu jogá.  
 Professora: por que que ele não deixa?  
 Victor Gabriel: porque ... porque é dele.  
 Professora: e o que acontece se você jogar no celular dele? O que pode acontecer?  
 Victor Gabriel: estraga a bateria.  
 Professora: ah:::, tem bateria no celular?  
 Crianças: tem.  
 Professora: e nesse telefone aqui ((apontando)) será que tem bateria?  
 Crianças: não.  
 Professora: não tem. Mas o que que é bateria gente?  
 Gustavo: é quando tá sem bateria eles colocam um fio daí carrega.(roda de conversa 2, 03/11/2009).

A professora demonstra interesse pela situação narrada por Victor Gabriel fazendo outras perguntas sobre o que foi relatado. Ela, ainda, aproveita a colocação da criança sobre a bateria do celular, fazendo analogia com o outro tipo de aparelho de telefone presente na sala e questionando à turma sobre o que é uma bateria.

Em outra situação, ao verificar se o jogo que Ryan descreveu era o mesmo relatado por Rafael, a professora possibilita que as crianças confrontem pontos de vista.

Professora: ah, e o joguinho que tem no celular é parecido com esse?  
 Rafael: é, e tem uma vez quando eu tava jogando, um celular de uma pessoa lá que eu não sei, eu tava jogando o jogo é do... da cobrinha.  
 Professora: tem jogo da cobrinha no celular? Quem sabe jogar o jogo da cobrinha no celular?  
 Algumas crianças: eu:::  
 Professora: você sabe Ryan, como é que é o jogo?  
 Ryan: uma cobra bate na cabeça da outra.  
 Professora: é esse joguinho Rafael?  
 Rafael: é assim ó, que é o jogo, você não pode chegar perto do seu corpo senão ele morre. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Em outro trecho da mesma roda, a professora questiona sobre as fotografias que são tiradas com o celular, discutindo com as crianças as hipóteses para “retirar” essas fotografias do aparelho.

Emily: o celular era prata.  
 Professora: e como é que fica a foto? Será que a foto fica prata e fica rosa ou fica normal?  
 Crianças: normal.  
 Professora: e daí como é que a gente faz pra tirar a foto de dentro do celular?  
 Criança: fica um pouquinho claro.  
 Professora: fica um pouquinho claro? E fica só lá dentro do celular ou dá pra tirar de dentro do celular?  
 Beatriz: dá pra gente tirar de dentro do celular.  
 Professora: como que a gente faz pra tirar?  
 Beatriz: apertando o botão.  
 Professora: daí o que que acontece? Como a gente faz pra foto sair de dentro do celular?  
 Gabriele: aperta o botãozinho de sair.  
 Professora: sai e vai pra onde?  
 ((várias falas)).  
 Professora: se eu pego um celular aqui e “clic” tiro uma foto de vocês, a foto fica lá dentro do celular?  
 Todos: fica.  
 Professora: e como que eu faço pra foto sair lá de dentro do celular?  
 Rafael: Eu sei, eu sei, é assim ó. Quando o celular tá dentro aí coloca um fio assim e daí a foto vai pra dentro do computador ((demonstra com as mãos como se estivesse com um celular e o fio para conectar ao computador)).  
 Professora: Ah, a foto passa assim pro computador.  
 Rafael: ((faz que sim com a cabeça)). É depois você imprimir. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

A seguir, mais algumas indagações da professora que são propostas ao grupo, a partir dos enunciados das próprias crianças:

Wallace: se protege do sol também.  
 Professora: **tem que protege do sol? Por quê?**  
 ((várias falas))  
 [...]  
 Yuri: é, tem que passar protetor solar pra não se queima aqui ((aponta para o ombro)) pra não descascar.  
 Professora: ah, é verdade! Pode falar Fernanda.  
 Fernanda: dá pra brincar na piscina com isso daí.  
 Professora: dá pra usar maiô na piscina também, é verdade. Pode falar Emily.  
 Emily: eu vou pra praia com bonezinho.  
 Professora: tem que colocar bonezinho. **Por que tem que colocar bonezinho, João Victor?**  
 João Victor: pra não queimar a cabeça.  
 Professora: pra não queimar a cabeça. É verdade. Maria Izabel, pode falar querida.  
 Maria Izabel: não pode entrar água porque então molha o cabelo embaixo daí a água vai no ouvido.  
 Professora: ah, **e o que que acontece se a água for no ouvido?**  
 Fernanda: dá dor de ouvido.

[...]

Ryan: tem que passar protetor solar senão queima tudo a cabeça.

Professora: senão queima. **Mas a gente passa protetor solar na cabeça?**

Crianças: não.

Professora: Passa? Fala Nicole.

Nicole: porque nós tem cabelo.

Professora: Ah, **mas tem que passar protetor solar aonde?**

Crianças: no corpo.

Yuri: no rosto.

Professora: João Pedro, fala.

João Pedro: tem que passar protetor solar aqui ((bochecha)), aqui ((outra bochecha)), aqui ((nariz)), aqui ((testa)), aqui ((braço)), aqui ((outro braço)), aqui ((perna)), aqui ((outra perna)).

Professora: pra que tem que passar protetor solar?

João Pedro: pra não queimar as costas e a cabeça. (roda de conversa 3, 06/11/2009, grifo nosso).

Na passagem a seguir, a pedagoga traz, intencionalmente, uma informação que permite às crianças enveredarem a conversa para a vassoura da bruxa. Yasmim começa a descrever um desenho infantil em que o personagem – pica-pau – interage com a bruxa. Os colegas contribuem na narração do desenho:

Pedagoga: eu também já vi essa vassoura voando.

((Yasmim e Aline sorriem e batem palmas))

Jorge: é da bruxa?

Pedagoga: eu, eu não sei.

Yasmim: eu sei de quem é. Da bruxa.

Aline: não, é do pica-pau porque eu tenho uma historinha.

Yasmim: eu também.

Lucas: eu também.

Carlos: eu também.

João: eu também.

Pedagoga: mas podem conversar. Que historinha é essa que eu também quero saber?

((As crianças falam ao mesmo tempo)).

Yasmim: o pica-pau pega a vassoura mágica da bruxa.

Jorge: sabia que o pica-pau tem um bicão assim ((demonstra)).

Pedagoga: ah, o pica-pau tem um bicão assim?

Jorge: tem.

Pedagoga: não é o Pinóquio?

Jorge: não, é o pica-pau porque ele tem uma bocão assim ((coloca a mão sobre o rosto)).

Pedagoga: ah, e porque que o pica-pau tem um bicão assim e o Pinóquio também tem um bicão assim?

((Várias crianças falam)).

Pedagoga: ah, daí o bico do pica-pau vai aumentando?

Yasmim: ele vai ficando cada vez gordo.

[...]

Yasmim: eu tenho uma historinha do pica-pau, a bruxa tem a vassoura mágica, aí ela quebrou a ponta da vassoura, ela queria outra vassoura. Aí o pica-pau cortou e deu outra pra ela, aí ela colocou.

Aline: o carimbo na mão dele e ele conseguiu tirá.

Jorge: ele conseguiu tirá.

Aline: ele não conseguiu tira daí ele pegou a vassoura, e era mentira dele porque era um carimbo e ele não conseguiu tira, daí ele não sabe onde que tava a vassoura.

Wesley: daí ela fala vamo lá, daí ela foi pará lá no chão.

Aline: não, daí o pica-pau falou vamo lá, daí ele voou.  
 Wesley: não ele pego a vassoura da bruxa. (roda de conversa 4B, 30/10/2009).

Gustavo foge da tradicional prática em que o professor pergunta e as crianças respondem. Ele também tem curiosidades acerca de como a professora procede e pergunta:

Gustavo: tem cuidado pra deixar o telefone carregado. O seu telefone, você deixa carregado?  
 Professora: eu deixo carregado o meu telefone. Quando ele tá sem carga eu deixo carregar.  
 Gustavo: e tem uns telefones que você pega uma caneta e vai clicando e tem uns telefones que você pega o dedo e vai clicando nele. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

As crianças também conversam entre si, complementando o enunciado dos colegas:

Felipe: um dia eu vi o Nemo e vi um peixe espada.  
 Professora: você viu um peixe espada!?  
 Felipe: tem um nariz BEEEM afiado.  
 Gustavo: que é uma espada né, Fe?  
 Felipe: e daí ... alguém queria mata ele, ele espeta. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Depois de um tempo Gustavo retoma o assunto:

Gustavo: o peixe espada tem um narizão ((estica o dedo na frente do nariz)) daí as pessoas vão pegar ele, ele enfia a espada pra mata e atravessa na garganta. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

No trecho abaixo, há um momento de intensa interlocução entre as crianças com o outro/professor. A partir do enunciado de Felipe, relatando que seu pai foi mordido por um bichinho do mar, a professora possibilita que as crianças comentem sobre os bichinhos do mar que elas conhecem e que podem morder/machucar as pessoas. É possível observar a réplica, a contrapalavra, o complemento das ideias e opiniões dos participantes.

Felipe: um bichinho do mar mordeu meu pai.  
 Professora: um bichinho do mar mordeu o seu pai!? Você sabe qual bichinho que era?  
 ((Felipe balança a cabeça negando))  
 Professora: será que tem bichinho no mar que pode morder a gente?  
 Crianças: tem.  
 Yuri: caranguejo, água viva, estrela do mar.  
 Rafael: piranha também.  
 Professora: o Victor Gabriel pode falar.  
 Victor: se, se rela, se rela na piranha ela queima e nois morre.

Professora: na água viva, na água viva se rela queima. Não morre, mas dói pra caramba. E a piranha, o que que faz?

Yuri: ela queima por baixo.

Professora: não, a piranha morde.

Felipe: tem os dentes afiados.

Professora: e como que é Gustavo, o caranguejo?

Gustavo: eles tem uma mãozinha bem afiada ((mexe as próprias mãos)) daí quando a gente vai pega ele, ele corre assim ((movimenta as mãos)) com as outras perninhas dele pra pega. Aperta assim a mão da pessoa, daí a pessoa não consegue mais nadá, daí o bombeiro vem salvá.

Professora: hum::: (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Muitas vezes a criança acaba se dirigindo exclusivamente ao adulto, expondo a ele as suas opiniões e esperando dele uma atitude responsiva ativa. Gustavo, por exemplo, conhecendo o seu interlocutor imediato, em vários momentos apresenta a réplica antecipada do outro, prevendo que a professora não sabe quem era a Solange.

Gustavo: um dia, um dia sabe o que eu fiz? Eu dormi numa cama lá em cima e meu irmão dormiu numa cama lá embaixo daí quando nois acordava na hora do café, nois ia fazer coisa, toma café,... daí tinha uma coruja perto da rua que a Sola... sabe quem levou eu lá na praia, a minha mãe e o meu irmão? A Solange! Sabe quem que é a Solange?

Professora: quem?

Gustavo: amiga da minha mãe. É antes a minha mãe trabalhava lá. E agora minha mãe mudou o emprego. Antes lá tinha uma TV desse tamanho ((demonstra com os braços esticados)).

Professora: ah, que legal. E ela que levou vocês pra praia?

Gustavo: quem?

Professora: a Solange?

Gustavo: ahã (roda de conversa 3, 06/11/2009)

Nessa relação criança-adulto, no processo de comunicação verbal, podem ser observadas, basicamente, duas situações: ou a criança se dirige, na maioria das vezes, ao professor; ou ela deve conversar com o seu colega, como é a proposta de outra instituição onde o professor, após apresentar às crianças qual será o disparador, ou seja, o tema sobre o qual elas devem conversar, propõe que elas dialoguem com seus pares, procurando não intervir. No exemplo abaixo, realizado no subgrupo 4A, a professora coloca um rádio no centro da roda e orienta:

Professora: então agora, vocês podem conversar entre vocês sobre o que nós temos aqui no meio. Pode conversando com o amigo do lado... O que é isso? Onde que a gente encontra? (roda de conversa 4 A, 30/10/2009)

Em outro grupo, após mostrar às crianças uma cesta com toalha de papel e papel higiênico, ela estabelece o mesmo combinado:

Professora: olha, pensa e daí pode conversa com o amigo. Se quiser ficar mais pertinho do amigo, pode fica. Vamo vê. O que que é isso? (roda de conversa 4 C, 30/10/2009)

Ao circular na instituição educativa, a roda de conversa ganha o tom de cumprimento do discurso oficial – as crianças precisam conversar entre si! – e adquire características específicas do gênero discursivo escolar, conforme afirma Pivovar (1999), com determinadas normas e procedimentos que inviabilizam a efetiva interlocução.

Os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin, são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera de utilização da língua. Ao serem realizadas na instituição educativa, as rodas de conversa incorporam diversos elementos que a caracterizam como um gênero discursivo escolar, como: levantar a mão para sinalizar a intenção de falar, aguardar a sua vez, definir um tema e nele permanecer até o final, além da preocupação do profissional em corrigir possíveis equívocos cometidos pelas crianças e evitar que a roda se encerre e as crianças permaneçam com pensamentos ou ideias imprecisas ou confusas. Para isso, o profissional assume a sua tarefa de ensinar – em detrimento das relações de ensino–, conforme ressalta Smolka (2003).

Essa preocupação excessivamente pedagógica pode ser observada em explicações dadas pelas professoras. No primeiro trecho, a professora preocupou-se em deixar explícitas, ao longo da conversa, as suas intenções com o trabalho e as atividades que foram desenvolvidas anteriormente e as que seriam realizadas na sequência. Neste momento, percebeu-se que, além de orientar as crianças, a professora considerou a presença da pesquisadora enquanto outra interlocutora que participava da conversa, procurando demonstrar os propósitos pedagógicos presentes nessa atividade.

Professora: como esse aqui foi o que os meninos preferiram, né, a gente fez uma enquete, né... Só que agora, o que que eu tenho que continuar fazendo aqui?

Raiane: o OLHO.

Professora: o olho? Deixa eu virar pra Raiane... ((vira o boneco para a menina)) O olho tá escondido na máscara...

Professora: então agora eu vou costurar AQUI ((no tronco do boneco)) porque a gente vai fazer esse homem-aranha itinerante. Ele vai pra casa de VOCÊS. Uma vez por semana uma criança vai levar esse homem-aranha pra CASA. Mostrar pro papai e pra mamãe. Daí vocês vão fazer um desenho. Aí mais pra frente eu vou explicar essa atividade bem legal que a

gente vai fazer. Tá... então eu vou deixar aqui do lado que mais tarde eu vou costurar a cabeça. (roda de conversa 1, 24/06/2009).

No exemplo a seguir, após as crianças terem comentado sobre o telefone (se é novo ou velho, o fato de precisar ou não de carregador e a possibilidade de explodir), a professora dá a palavra final “para não ficarem dúvidas”:

Professora: eu quero só esclarecer uma coisa pra vocês pra não ficar dúvida, turminha. Esse telefone é velho, é verdade. Ele é um telefone residencial que a gente coloca na casa, no escritório. Mas ele não tem carregador, sabe por quê? Porque ele é ligado direto na tomada. Quando a gente liga o telefone direto na tomada, aí já tem o fio próprio dele e não precisa de carregador. O celular da gente não tem fio. Por isso que tem que carregar ele pra que a bateria fique forte e funcione. Se a bateria não tiver carga ela não explode não. Celular não explode tá, turminha. A gente coloca uma carga nele, liga um fiozinho no celular e outro fio vai lá na tomada, pra deixar a bateria bem forte (roda de conversa 2, 03/11/2009).

No caso abaixo, mesmo após várias explicações das crianças sobre como se faz para pegar um caranguejo, a professora ensina o seu modo:

Professora: é, mas sabe como que pega caranguejo na mão? Assim ó, faz de conta que o Ryan é um caranguejo, faz pose de caranguejo assim ó ((braços erguidos e curvado com as mãos como garras)). Caranguejão bom de come esse hein, vou faze assado pra mim hoje. Vamo caranguejo, levante suas garras caranguejo ((levanta os braços da criança)). Faz de conta que o Ryan é o caranguejo, tem que pega aqui ó, nas costinhas do caranguejo, daí o caranguejo, - bate as mãozinhas caranguejo – ((orientando a criança)), o caranguejo vai tentar me pegá. Mas eu pego aqui nas costas dele ó, desse caranguejão gostoso, tenta me pegar caranguejo ((a criança tenta pegar a professora que esta posicionada atrás dele segurando em suas costas)), ó, ele não consegue, porque eu tô com as mãos nas costas dele, ó, sempre que, pessoa adulta, hein, for pegar um caranguejo tem pegar nas costas dele. Ai você pega um caranguejo na mão, ele fica fazendo assim ó ((movimentando as patas no ar)), ele não consegue te pegar. Quem já comeu caranguejo aqui? (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Toda a riqueza de informações trazidas pelas crianças durante a roda de conversa parecem não ter valor, não fazer sentido e são descartadas pela professora, que se assegura de ensinar de acordo com o seu saber, considerado como legítimo. Smolka (2003), ao analisar a postura/o posicionamento de uma professora na alfabetização de suas crianças<sup>35</sup>, fomenta algumas considerações que também são pertinentes ao caso aqui analisado. Segundo a autora,

---

<sup>35</sup> Trata-se de uma situação observada em uma turma de 1ª série de uma escola pública, na década de 80.

[...] uma análise de um outro ponto de vista pode nos revelar, entre outras coisas, que o que está implícito nas práticas da professora são concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e atuais condições de vida das crianças fora da escola e, por isso mesmo, podem ser consideradas ultrapassadas ( SMOLKA, 2003, p. 49).

Superar essa prática requer que o adulto reconheça os enunciados infantis como carregados de sentidos – que dependem das informações e conhecimentos adquiridos e elaborados, das experiências e histórias de vida de cada criança –, transformando o espaço educativo em momentos de interação e interlocução que promovam o encontro das histórias e sentidos de adultos e crianças envolvidos na instituição educativa.

Contudo, ainda persiste uma preocupação excessiva em utilizar a roda de conversa como recurso para explicar um assunto e corrigir, do ponto de vista adulto, possíveis equívocos, servindo para testar se as crianças dominam noções básicas – neste caso, a estrutura do corpo humano:

Professora: gente, olha o que eu trouxe...

Gabriel: homem-aranha.

Professora: ele tá sem CABEÇA. Aonde vai a cabeça? Vai aqui? ((apontando para o pé do boneco)). Em que parte fica?

Gabriel: no pescoço.

Professora: no PESCOÇO!

[...]

Professora: Olha. Então, eu vou colocar aqui em cima ou aqui embaixo? ((apontando primeiramente para o tronco e depois para os pés do boneco))

Todos: aqui em cima

Professora: Ah, desculpe, aqui em cima.

((Criança ri)) (roda de conversa 1, 24/06/2009)

Depois Guilherme aproveita essa “brincadeira” para dar nome ao boneco:

Guilherme: Eu já sei. Boneco com pé na cabeça.

Professora: boneco com pé na cabeça! ((ri)). Legal. (roda de conversa 1, 24/06/2009)

Mesmo sendo um espaço, teoricamente, de expressão das ideias infantis, o normativismo, conforme apontei no primeiro capítulo, ainda pode ser encontrado nesses momentos. Em algumas situações e de forma bem sutil a professora corrige a palavra que a criança falou “errado”, repetindo-a, na sequência, da forma “correta”. A linguagem continua a ser tratada do ponto de vista da norma linguística, em detrimento da real possibilidade de expressão da criança. No primeiro exemplo, as

crianças estão conversando sobre seus brinquedos e uma das meninas fala sobre a sua boneca e os acessórios que esta possui.

Vanessa: mas a minha tem uma borsinha, duas borsinha.

Professora: bolsinha?! ... E o Vitor, quer falar alguma coisa? (roda de conversa 4C, 30/10/2009).

Em outra roda, numa conversa cujo disparador foi um maiô de banho, a criança inverte as sílabas da palavra “biquíni” e, após rir da troca, a professora a corrige.

Professora: não, é um MAIÔ. ((estende o maiô no chão, no centro da roda)).

Emily: é um biniqui.

Professora: biniqui, ((risos)). É um biquíni. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Situação semelhante ocorreu em outra roda, só que dessa vez Wallace inverte a palavra “diferente”:

Wallace: eu tenho telefone que dá pra grava música direfente.

Professora: direfente eu não sei o que é, é di-fe-ren-te, fala diferente pra profe.

Wallace: é uma música de Natal.

Professora: como que é música.

Wallace: di di di dom di di dom ((cantarola)) (roda de conversa 2, 03/11/2009)

Na passagem abaixo a criança utiliza outra palavra para denominar a âncora do barco, mas se faz entender ao explicar o que queria dizer.

Yuri: parece que nem a ronca do barco.

Professora: parece o quê? O ronco?

Yuri: é prá segura o barco.

Professora: ah, aquilo que fica na ponta da corda pra segura o barco chama-se ÂNCORA. Mas aquilo lá não é pra salva quem tá se afogando.

Pra salva quem tá se afogando é a BO-IA (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Em outros casos, porém, o critério de correção cede lugar ao critério ideológico, como pontua Volochínov (2006), pois mais importante que a correção do enunciado, é o seu valor, seu sentido. No trecho seguinte, Rafael inventa uma nova palavra para explicar a atitude do pai de mexer e remexer no pacote do brinquedo na tentativa de descobrir qual era o personagem que lá havia e ajudar o filho a completar a sua coleção. O enunciado utilizado pela criança, acompanhado de seus

movimentos imitando a ação e todo o contexto, dão a ideia do que seria o “rebubular”. Esse é um exemplo de que a linguagem não se realiza através de palavras isoladas, mas através de enunciados reais, que variam em função das circunstâncias.

Rafael: amanhã eu vou no Palladium, vou ganha um brinquedinho bem pequenininho assim ((mostra o tamanho aproximando o indicador e polegar)) que se chama monstrinho, também tem um bem legal. Mas agora vem num pacotinho e a gente não sabe qual que vem. Meu pai fica rebubulando ((mexe as mãos, como se estivesse apalpando algo)) daí vem uns pacotinho que vê qual que vem, mas agora não tem mais. (roda de conversa 3, 06/11/2009)

Esse mesmo episódio foi relatado em outra roda, três dias antes. A palavra está impregnada da expressividade do Rafael, com um sentido vivencial.

Rafael: tá bom. Quando eu tava comprando brinquedo no Palladium, eu, eu fui comprar uns bonequinho assim desse tamanho, que eu, que, mas agora tem uns bonequinho assim ((mostra o tamanho, aproximando os dedos polegar e indicador)) que se chama monstrinho, mas agora tá ficando difícil. Uma vez tinha um pacotinho de quatro pra ver qual que vem, mas agora tá ficando difícil, sabe por quê? É por causa de que agora tem um pacotinho assim, agora o papai fica rebubulando assim ((apalpando o pacote)) e ele não consegue achar, quando encontra ele achou repetido: era o ciclobe e o cérebro, o cachorro sem cabeça e o ciclobe com um olho (( fala com entonação de revolta)). Já veio repetido agora. Mas agora eu não to ganhando mais repetido, só tenho dois repetido. (roda de conversa 2, 03/11/2009)

O próprio profissional também está suscetível ao equívoco, ao erro, conforme o excerto a seguir em que a pedagoga se engana ao comparar o personagem do Pinóquio com o Pica-pau, se referindo ao “bicão” do Pinóquio ao invés de “nariz”.

Jorge: sabia que o pica-pau tem um bicão assim ((demonstra)).  
 Pedagoga: ah, o pica-pau tem um bicão assim?  
 Jorge: tem.  
 Pedagoga: não é o Pinóquio?  
 Jorge: não, é o pica-pau porque ele tem uma bocão assim ((coloca a mão sobre o rosto)).  
 Pedagoga: ah, e porque que o pica-pau tem um bicão assim e o Pinóquio também tem um bicão assim?  
 ((Várias crianças falam)). (roda de conversa 4B, 30/10/2009)

Todos nós estamos suscetíveis ao erro e podemos, através do contato com os outros, aprender, repensar nossas ideias e construir novos conhecimentos. Essa interação contínua e permanente com os outros contribui para a formação da

consciência individual, conforme pode ser observado no diálogo a seguir, durante a “cantoria” das crianças:

Todos: Amo você, você me ama somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo di direito.  
 ((Lara corrige a colega Mayara e interrompe a música))  
 Lara: falou errado, falou direito!  
 Mateus: ai, ai, ai.  
 Lara: é assim ó ((começa a cantar com os demais)) “amo você, você me ama, somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo te direi”.  
 Lara: quereito?  
 Mayara: direito ((e dá risada, envergonhada por ter errado)).  
 Criança: ai, tudo di novo.  
 Lara: deixa eu cantá ((e reinicia a música seguida por todos)).  
 Lara: você falou direito ((dirigindo-se à Mayara)).  
 Mayara: claro que não.  
 Lara: falou sim.  
 Tyler: esquerdo (roda de conversa 4A, 30/10/2009).

Na situação acima, as crianças estão aprendendo umas com as outras e são elas as responsáveis por “corrigirem” os colegas. Lara domina a letra da música e corrige, inúmeras vezes, a colega que cantou “errado”. É uma divertida discussão entre as crianças, na qual cada uma defende o seu ponto de vista. No final, Tyler acaba incluindo, ainda, uma nova possibilidade: já que não é correto dizer “direito”, talvez possa ser “esquerdo”!

Segundo o Círculo de Bakhtin, o enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, ao concluir o seu enunciado o locutor dá lugar ao outro para que responda – resposta essa que pode ser de concordância, discordância, a realização de uma ação, entre outras. Contudo, algumas vezes percebemos que não há troca; não há atitude responsiva ativa do interlocutor-adulto. O professor acaba, muitas vezes, mediando a vez de cada criança falar (desde que esteja com o braço levantado, esperando a sua vez, como comentei anteriormente) e passando a palavra ao próximo, sem se manifestar e/ou possibilitar o estabelecimento de relações entre as próprias crianças. A criança fala, a professora concorda ou discorda – ou pelo menos expressa uma palavra manifestando uma opinião (que, algumas vezes, soa com certa indiferença) – e imediatamente passa a palavra ao seguinte, sem retomar e lançar para o grupo essa colocação de forma com que eles possam expressar suas ideias acerca do que foi apontando anteriormente, como no trecho a seguir em que as crianças conversavam sobre a praia:

João Pedro: Aí a Natália assusto nois com o caranguejo, eu não gostei.  
 Professora: é João! Isso não se faz.

Yuri: nossa, eu tava no quarto da minha mãe, olhei os caranguejo e, fui pra cima.  
 Professora: vamos ver o que a Maiara tem pra falar pra gente, fala Maiara  
 Maiara: eu tô com dor de ouvido  
 Professora: é, minha querida. Fala, Gustavo.  
 Gustavo: um dia eu nadei na água daí um surfista com o skate dele foi surfando, daí quase assustou eu, quando eu era pequeno. Eu tenho mais uma coisa pra falá. Sabia como eu pego caranguejo? Na perna.  
 Professora: na perna? Olha rapaz  
 Gustavo: eu seguro aqui na garganta ((segura com as duas mãos no pescoço)).  
 Professora: Felipe, pode falar.  
 Felipe: lá longe da água daí tem uns tubarões e uma ilha.  
 Professora: puxa, é verdade! Wallace, pode falar. (roda de conversa 3, 06/11/2009)

Quando Maiara diz que está com “dor de ouvido”, qual seria o seu “querer-dizer”? Será que ela estaria retomando um assunto que foi conversado anteriormente sobre a dor de ouvido provocada pela água do mar, ou seja, refletindo enunciados anteriores que provocaram uma ressonância dialógica; ou estava sinalizando realmente algum incômodo? O seu enunciado também poderia indicar o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva de ação retardada” que não se manifestou no exato momento do diálogo, mas foi retomada pela criança em momento posterior. Será que a reação-resposta da professora de apenas concordar com a sua afirmação era a esperada pela criança? Caberia nesse momento estender esse diálogo para compreender o enunciado infantil.

Nesse caso, a professora acaba minimizando ao extremo o seu papel ativo no processo de comunicação verbal. A expectativa do locutor, conforme apontei anteriormente, é uma resposta: de concordância ou discordância, a execução de uma ação, a complementação do seu discurso com outros elementos e não a mera duplicação do seu pensamento, pois “o enunciado se dirige a alguém, é provocado por algo, persegue uma finalidade qualquer” (BAKHTIN, 1992, p. 307).

Os discursos não podem ser tratados como objetos, desconsiderando-se sua expressividade, seu tom valorativo, pois conforme afirma Bakhtin,

não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica em conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas (BAKHTIN, 1997, p. 68).

Então, como fazer para não objetificarmos esse discurso em sala de aula? Os professores precisam ouvir as crianças e, mais do que isso, precisam entender o que elas têm a dizer, o valor axiológico de suas palavras que revelam concepções, pressuposições e conhecimentos. É preciso conhecer, valorizar e interagir com as crianças, percebendo que “no movimento das interações sociais e nos momentos de interlocução, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 2003, p. 45). Essa relação precisa ser resgatada!

Porém, nem sempre isso ocorre. Em alguns momentos a professora perde valiosas oportunidades de permitir que as crianças exponham seu ponto de vista, suas ideias e opiniões. No trecho a seguir ela aborda a questão do bem e do mal numa visão maniqueísta e com a preocupação, ao final, de passar uma lição de moral.

Professora: o homem-aranha, eu não tô lembrando, **ele é do bem ou ele é do mal?**

Alguns: do bem.

Outros: do mal.

Gabriel R.: ele é do mal e do bem.

Professora: Ah é, como assim, não tô entendendo?

Gabriel: o homem-aranha preto é do mal e o homem-aranha vermelho é do bem.

Professora: ah, primeiro ele é do bem... Ah::: ... Mas porque ele virou do mal? Não tô entendendo?

Gabriel R.: porque o ... porque o vermelho é muito fraco.

Professora: ah, o vermelho é fraquinho.

[...]

João: o homem-aranha preto é do mal.

Professora: é, só o preto que é do mal. Mas a gente quer ser do bem porque o homem-aranha faz o bem, ele protege as pessoas. O que mais que ele faz?

Gabriel: salva.

Professora: Salva as pessoas. O que mais que ele faz?

Kaliely: salva até as criancinhas.

Daniel: é porque ele dá um abraço.

Professora: ah, ele dá um abraço! Em quem ele dá um abraço?

Daniel: nas crianças (roda de conversa 1, 24/06/2009).

Essa visão maniqueísta enfatiza o certo e o errado, o bem e o mal e enquadra objetos, comportamentos, pessoas e atitudes em um ou outro extremo. Nos excertos abaixo, temos alguns exemplos característicos dessa postura que restringe “ou isto ou aquilo”:

Beatriz: tem que ligar pra tia ou pra vó.

Professora: você liga pra sua tia e pra sua vó?

((Beatriz faz que sim com a cabeça)).

Professora: **bastante ou pouquinho?**

Beatriz: bastante (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Professora: tem peixe? Que tamanho que era o peixe?

Maiara: era bem pequenininho assim ((demonstra com as mãos)). Eu não peguei o, o peixe ((abanando a cabeça)).

Professora: **tinha bastante ou tinha pouquinho** peixe lá na praia?

Maiara: bastante (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Professora: quer dizer que tem celular que é **novo** e esse telefone aí é **velho**. Qual a diferença do celular novo pra esse telefone aí que é velho? (roda de conversa 2, 03/11/2009).

No episódio abaixo, as crianças relatam sobre a habilidade que têm (ou estão aprendendo) de mergulhar (afundar a cabeça na água) e a professora se limita a perguntar sobre “o que acontece se enfia a cabeça na água e fica lá embaixo”, como se existisse apenas essa possibilidade:

João Victor: o pro, sabia que uma vez a água da nossa praia era salgada, mas daí uma vez eu afundei.

Professora: sério cara?

João Pedro: na piscina, na piscina da praia nois afunda a cabeça, né Yuri?

Professora: e o que que pode acontece quando afunda a cabeça na água?

Yuri: não, deixa perto da orelha pra fora.

Professora: como é que você consegue afundar a cabeça e deixa a orelha pra fora?

Yuri: ah, ah:::, só, só fecha os olhos e tapa o nariz. Eu consigo sem tapa o nariz, sabia?

João Pedro: eu também.

Professora: é! Mas o que que acontece se enfia a cabeça na água e fica lá embaixo?

Rafael: daí se afoga.

Professora: e o que pode acontece se se afogar? (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Volto a refletir sobre o papel deste outro-professor no espaço educativo com este gênero discursivo. No episódio acima, as crianças nos relatam as conquistas e aprendizagens que vêm fazendo fora do ambiente educativo, neste caso, aprendendo a mergulhar, enquanto a professora insiste em saber as consequências de se colocar a cabeça embaixo da água e lá permanecer, não aventando outras possibilidades e não subsidiando as crianças a pensarem em outras estratégias para se realizar esse procedimento sem resultar em afogamento. A discussão poderia abordar os equipamentos de mergulho, por exemplo, ampliando as referências das crianças e aproveitando, inclusive, conhecimentos que elas já possuem sobre o assunto.

Contudo, essa tendência a classificar objetos e situações em posições extremistas são, algumas vezes, confrontadas pelas próprias crianças, como nos trechos abaixo:

Professora: é?! E era um caranguejo grande ou pequeno?  
 Ana: médio  
 Professora: ah, médio! Tá certo. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Professora: quem tem celular na sua casa, teu pai ou tua mãe?  
 Fernanda: minha mãe e meu pai.  
 Gustavo: minha mãe, meu pai e meu irmão (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Ana demonstra que a sua concepção de tamanho vai muito além das categorias “grande” ou “pequeno”. Fernanda e Gustavo provam que não há apenas uma possibilidade. Por isso, é muito importante que as perguntas destinadas às crianças tenham abertura suficiente para viabilizar respostas que demonstrem suas concepções, o que faz com que tenhamos inúmeras possibilidades de respostas. Essa é uma tarefa difícil, uma vez que a tendência do profissional, principalmente por se tratar de um gênero discursivo escolar, é obter repostas de acordo com a sua expectativa, ou, até mesmo, dar a resposta correta, o que se evidencia no episódio seguinte, em que a professora ameaça responder, mas interrompe e lança a pergunta para o grupo e depois retoma a resposta:

Yuri: ó tia eu tava fritando caranguejo, o caranguejo pulou da panela.  
 Professora: mas não frita. Sabe como que nós comemos caranguejo? Pega o caranguejo... vocês sabem como faz o caranguejo? (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Rafael, prontamente se habilita a responder:

Rafael: eu sei. É assim ó, quando você coloca na panela tem que tira as carne dela assim, depois coloca ali dentro da panela, daí esfria e depois come. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Mas a resposta da criança não serve! E a professora emite a sua versão:

Professora: pega o caranguejo vivo, põe num caldeirão de água fervendo, ele morre porque a água tá tão quente, tão quente, daí ele morre. Depois que esfria o caranguejo, a gente quebra a patinha dele pra come, sabia? (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Episódio semelhante ocorreu em outra roda, quando o nome que Gabriel sugere para o boneco do homem-aranha é recusado pela professora, com a alegação de que deveria ser um nome diferente. Depois, quando ela própria apresenta a sua sugestão (que não foi assim tão criativa!), Gabriel acaba acatando aquele sugerido por ela, uma vez que sua ideia inicial foi recusada.

Professora: mas ainda não chegamos ao nome desse homem-aranha. Precisamos de um nome pra ele.  
 [...]
   
Gabriel R.: o Mickey ((repete algumas vezes até a professora ouvir)).
   
Professora: não, mas tem que ser um nome diferente, né.  
 [...]
   
Julia: homem-aranha.
   
Professora: não, outro nome. Um segundo nome... Pensa...
   
Gabriel R.: homem-aranha ele já é !
   
Professora: Qualquer nome. Um nome que você goste. (( Julia não se manifesta)).
   
[...]
   
Professora: ah, eu vou dizer o nome de um...
   
Professora 2: qual você acha que seria?
   
Professora: Um nome bem legal...Hum... o nome dele seria Junior! Junior porque ele é pequeno, ele não cresceu ainda... Ele é pequeno... Homem-aranha Junior. Você agora... ((olhando para Caroline)) crie um nome bem legal
   
Caroline: papai Noel (( a professora ri))
   
[...]
   
Professora: E o Gabriel R., qual o nome que você criou? Ajuda aí Gabriel.
   
Gabriel R.: o que você pediu (roda de conversa 1, 24/06/2009)

A palavra autoritária, nesse caso da professora, está incorporada à autoridade exercida por ela perante as crianças. Conforme nos sublinha Bakhtin, a palavra autoritária é aquela que exige reconhecimento e assimilação independentemente de sua persuasão interior para a consciência. Neste caso, percebendo que a professora exerce uma autoridade na sala, pelo próprio papel que a sociedade lhe atribui, Gabriel reconhece a palavra da professora e a confirma, independentemente de sua posição pessoal.

Kramer (1993) salienta que “é preciso, ainda, que se supere a sistemática transmissão da palavra autoritária porque esta – embora possa ser recitada de cor – dificilmente se torna uma palavra com a qual se pode conversar” (KRAMER,1993, p. 189). A exemplo disso, podemos observar o fragmento abaixo. Quando a professora solicitou a indicação de um nome para o boneco, bem no início do diálogo, uma criança sugeriu o nome de “homem-aranha”, que foi recusado por ela. Mais tarde, quando outra criança fez a mesma sugestão, Gabriel repetiu o discurso da professora:

Gabriel C.: homem-aranha
   
**Professora: não. Homem-aranha ele já é.**
  
[...]
   
Professora: eu vou perguntar... vamos ver... Julia, qual nome que você quer dar pro nosso homem-aranha aqui da sala?
   
Julia: homem-aranha
   
Professora: não, outro nome. Um segundo nome... Pensa...

**Gabriel R.: homem-aranha ele já é !** (roda de conversa 1, 24/06/2009, grifo nosso).

Cabe ressaltar a importância que o adulto representa nessa faixa etária, servindo como um referencial para a criança, principalmente quando esse ocupa a função de professor/educador. A criança, geralmente, tende a imitá-lo e a repetir suas ações e discursos. Isso se agrava quando, em vez de promover momentos de troca e de diálogo real, em que cada um pode apresentar seu ponto de vista, o profissional faz valer as suas ideias e a criança acaba considerando-as como únicas e verdadeiras.

Agindo dessa forma, estamos favorecendo o que Bakhtin chama de uma “compreensão passiva do significado linguístico” que nada traz de novo, nada acrescenta ao contexto e impossibilita que o indivíduo rompa os seus limites e enriqueça o discurso, descobrindo novos sentidos.

Essa mera duplicação dos enunciados dos outros, com respostas que não possuem vínculo com o interlocutor, apontam o reconhecimento pela criança da palavra autoritária do adulto. Este, por sua vez, acaba enfatizando uma preocupação com a forma em detrimento do sentido que determinado assunto representa para cada sujeito, para cada criança.

Ao professor compete não apenas o papel de mediar os enunciados, assegurando que todos possam expor seus pontos de vista, como também participar ativamente dos diálogos e, mais do que isso, se interessar efetivamente por aquilo que as crianças estão relatando. Para além da tradicional prática de “pergunta-resposta”, é preciso que esses momentos possibilitem o perguntar, refletir, pensar, ponderar, sugerir e responder e que todos, crianças e adultos, se envolvam nos assuntos apresentados.

Muitas vezes, falta ao profissional o entendimento de que a “resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão ativa, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o” (BAKHTIN, 1988, p. 89), ou seja, faz-se necessário considerar as contribuições das crianças, enxergando um potencial nas suas narrativas e incentivando-as a exercitar a contrapalavra.

Mas até que ponto temos o discurso autoritário escolar? Em alguns momentos, conforme destaquei anteriormente, as crianças se contrapõem à palavra autoritária e retomam, propõem, ensinam: a fazer download das fotografias do

celular, a cantar suas músicas preferidas, e, até mesmo, a como preparar uma coruja igual a uma galinha, conforme o episódio a seguir.

O diálogo iniciou-se a partir de um maiô de banho infantil apresentado pela professora e, em determinado momento, Gustavo, fazendo ressonâncias com uma viagem que teria feito para a praia, narrou o episódio da coruja que foi atropelada:

Gustavo: e depois ela voltou a coruja tava lá em cima do poste. Daí a coruja "ruuuuu".

Professora: como é que a coruja fez?

Gustavo: ruu, a coruja faz assim. Daí... nos tava descendo a coruja tava na rua. Daí a Solange atropelou a coruja. Daí nós, volto pra casa, pegamo a coruja e levamo pra lá, daí nois comemo a coruja... Tinha um monte lá (roda de conversa 2, 06/11/2009).

Mesmo após várias conversas que se sobrepuseram ao comentário de Gustavo sobre a "degustação" da coruja, Rafael retoma o assunto para complementar:

Rafael: ó, quando é, sabe como que come uma coruja? Primeiro vamo come uma galinha frita como uma coruja, você tem que tira a pena dela, senão você se desgasa e as pena vai aqui dentro ((na barriga)) e daí fica lá preso, não consegui nunca para e fica desmaiando assim seu cabeça dura fica se mexendo assim, se coçando assim na barriga e não consegue tirá.

Professora: puxa vida.

Yuri: tem que corta a barriga pra tira.

Rafael: é. Igual minha mãe que vai ter um bebezinho e vai tira a barriga dela e vai caí um bebê.

Professora: é o Pedro, né? (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Nesse momento Rafael estabelece uma relação com o contexto familiar, fazendo analogias entre situações semelhantes, tanto com relação à suposta preparação da coruja para ser ingerida (a retirada de suas penas), quanto ao parto da mãe.

Bakhtin aponta que a palavra do outro faz ressonâncias em nossa consciência, o que pode ser identificado em outros momentos nas vozes das crianças. Gustavo, por exemplo, ao ouvir o comentário sobre o siri, imediatamente se remete ao siri que ele conhece, personagem das histórias infantis: "o siri cascudo".

Beatriz: um dia eu fui pra praia e eu vi um caranguejo andando de lado.

Professora: sabe como é o nome desse caranguejo? Bem pequenininho que sai dentro do buraco? Se chama siri.

Gustavo: siri cascudo. (roda de conversa 3, 06/11/2009)

O mesmo pode ser verificado no trecho abaixo em que a descrição que Kaliely faz do que, supostamente, seria o homem-aranha, permite com que uma criança estabeleça uma relação com o papai Noel.

Professora: agora a Kaliely. Vamos escutar a Kaliely. Senta Kaliely.  
 Kaliely: também ele me deu bala, ele... também me deu...  
 Criança: é papai Noel, tia.  
 Professora: não, é o homem-aranha agora, acho, não é? Mas ele tava de roupa vermelha e azul?  
 ((Kaliely fez que sim com a cabeça))  
 Professora: tava!!  
 Kaliely: eu também, e também ele me pegou no colo. (roda de conversa 1, 24/06/2009).

As ressonâncias dialógicas refletem os elos anteriores, distantes ou próximos, estabelecidos pelo interlocutor em outros momentos ou situações por ele vivenciados.

O que as crianças pensam, as soluções que apresentam para os problemas com os quais se deparam e as respostas emitidas resultam das relações estabelecidas no cotidiano e experiências pessoais e sociais vivenciadas, como, por exemplo, fez Gabriel. Ao ser questionado sobre como ocorreu a transformação do homem em homem-aranha, Gabriel respondeu de uma forma bem simples e muito lógica:

Professora: eu não entendi como ele se transformou em home-aranha? O que que aconteceu?  
 Gabriel R.: ele coloca a roupa.  
 Professora: mas como que começou. Quem sabe me dizer? (roda de conversa 1, 24/06/2009).

E, na sequência, ele estabelece a relação entre a aranha que picou o homem-aranha e uma outra aranha, mais comum no seu cotidiano, a “aranha marrom”.

Professora: SABIAM que o homem-aranha levou uma picada de uma aranha. “Schap” na mão dele. Uma aranha de laboratório.  
 Gabriel: daí ele virou homem-aranha.  
 Professora: por isso que ele tem super PODERES. A gente pode voar como ele, hein, Flavio?  
 Crianças: não ((algumas acenam com a cabeça)).  
 Professora: o que que ele usa?  
 Criança: teia.  
 Professora: isso mesmo. Daí ele lança lá ... tchum, tchum... Ele tem super... poderes. A gente não tem.

Gabriel R.: oh, tia, deixa eu falar ((levanta a mão)). Quando aquela aranha roxa, se ela morder a gente, nós vira homem-aranha.  
 Professora: aranha roxa! Ah é? Não seria marrom? ((rindo)) (roda de conversa 1, 24/06/2009).

O tempo todo as palavras dos outros estão presentes nos discursos das crianças. Algumas vezes, esse discurso citado se faz presente de forma mais evidente, como nos enunciados de Gustavo e Nicole. No primeiro trecho, Gustavo repete uma canção que os soldados cantam durante o treinamento físico militar, numa referência ao filme Tropa de Elite.

Professora: era tropa de elite! Nossa.  
 Gustavo: daí um dia, sabe, eu vi um cara cantando assim: ' um, dois, três, quatro' ((com voz mais grave)). Começou falar outras coisa. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Em outra roda, Nicole fala sobre uma pescaria que fez com o pai, citando os discursos de seu pai, ao elogiar a pesca que ela realizou, e o da mãe, quando lhe respondeu que faria o peixe outro dia, mudando inclusive a entonação de voz para reproduzir a alternância das falas que relata.

Nicole: é, quando eu fui na pescaria meu pai me ensinou a pescar daí eu puxei o peixe e ele falou: 'muito bem Nicole'.  
 Professora: é serio! Você pescou bastante?  
 Nicole: pesquei e tá lá no congelador o peixe.  
 Professora: puxa, que delícia e você vai fazer assado o peixe?  
 Nicole: minha mãe, minha mãe nem, eu falo pra ela assim: mãe eu queria comer peixe frito, mas ... outro dia, filha – minha mãe fala assim – outro dia. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Ou então, no caso de Wallace que reproduz o questionamento de sua mãe:

Wallace: eu ( ) na piscina e derrubei o telefone e o tubarão queria estraga o telefone daí eu fui nadando, bem rápido ((mexe os braços)), e peguei o telefone e joguei pra fora.  
 Professora: puxa, mas será que tem telefone embaixo do mar, na piscina?  
 Todos: não::  
 Wallace: eu encontrei.  
 Professora: você encontrou, eu acredito, claro. E você ligou pra quem lá?  
 Wallace: tinha alguém que me falou, **era a minha mãe que falou comigo: alô, cadê o meu celular?** ((muda a entonação)) Eu falei: caiu embaixo da água ( ). (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Ainda sobre o telefone, Nicole relata uma pergunta muito comum quando toca o telefone sem fio e sua família precisa localizá-lo para atender à ligação:

Nicole: quando o telefone é, ele toca todo mundo fala assim, cadê o telefone? Ele tá tocando. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Em outros casos, porém, o discurso citado não aparece de forma tão explícita, mas é possível perceber as relações dialógicas presentes nos enunciados infantis que acabam incorporando as vozes dos outros, como no excerto em que as crianças discutem sobre a higiene pessoal.

Professora: e por que que a gente tem que fica lavando a mãozinha sempre?

Emily: porque sim.

Gustavo: pra não fica sujeirinha.

Vanessa: é de bichinho.

Professora: por que esse bichinho? O que que acontece com esse bichinho?

Kirk: morre.

Professora: a gente lavando a mãozinha, os bichinhos morrem, né. E se não lavar a mãozinha?

Vanessa: fica suja.

Professora: e daí, o que acontece?

Vanessa: daí o bicho come tudo a mão

Professora: se nós formos almoçar com a mãozinha suja?

Emily: não. Tem que lava a mão.

Vanessa: é, com água e sabão.

Emily: daí tem que enxuga a mão assim ((demonstra)).

Vanessa: é enxuga assim com papel pra daí toma a sopa (roda de conversa 4C, 30/10/2009).

Os hábitos relatados pelas crianças sobre a necessidade de se lavar as mãos, quando e como proceder refletem orientações provenientes de outros adultos com os quais elas convivem, como pais ou professores.

As ideias apresentadas pelas crianças sobre o sol e a necessidade de proteção contra os raios solares também são provenientes desses “outros” – incluindo, ainda, os meios de comunicação:

Rafael: ah, eu acho que isso ai é uma ropa pra gente calçá e faze piquinique se queimá com sol, eu acho.

Professora: é verdade.

Wallace: se protege do sol também.

[...]

Yuri: é, tem que passar protetor solar pra não se queima aqui ((aponta para o ombro)) pra não descascar.

[...]

Ryan: pra, que tem um protetor solar que tem um peixinho dentro.

Professora: Ah, no protetor solar tem um peixinho dentro dele?

((Ryan faz que sim com a cabeça)). (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Yuri repete o discurso que lhe é muito familiar de que “tem que passar protetor solar para não se queimar e descascar”. Enquanto Ryan comenta sobre um

tipo de protetor solar infantil existente no mercado que vem com um adesivo de peixe para ser colocado na pele, indicando aos pais a hora de retocar o protetor.

No enunciado abaixo, Rafael repete um discurso citado ao comparar-se com um gambá:

Rafael: ó, quando eu tomo banho, quando eu não tomo banho, eu pareço, eu pareço com um gambá ((abana a mão na frente do nariz)) (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Gustavo também reproduz um comentário que deve ter ouvido dos familiares como resposta sobre onde estaria o seu avô:

Gustavo: não assim que faz pra foto, assim, você tem que falar pro irmão, pro pai, pra mãe, pra avó. O meu vô não sabe mais mexer porque **ele já tá no cemitério**. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Isso corrobora para a afirmativa de Bakhtin de que, pelo menos metade das palavras do discurso de um indivíduo que circula cotidianamente na sociedade é proveniente de outras pessoas.

Além de identificar os discursos alheios presentes nos relatos infantis, é possível, através dos seus enunciados, conhecer mais sobre as crianças: suas preferências e experiências, seus valores, conhecimentos, enfim, suas vidas. Agora, destaco alguns relatos que nos possibilitam conhecer um pouco mais de cada criança e da sua vida familiar, para além da instituição educativa.

Kaliely nos conta sobre o que fez e aonde foi:

Kaliely: eu vi o homem-aranha.  
 Professora: ah, você já viu. Esse aqui, né, do desenho.  
 Kaliely: não é do desenho. É de verdade.  
 Professora: ah, de verdade. Onde que você viu?  
 Kaliely: lá no shopping.  
 Gabriel R.: eu vi o homem-aranha preto lá no shopping. Sabia que eu, sabia que eu falei com ele, mas ele era de brinquedo. A minha mãe comprou.  
 Professora: ah, a sua mãe comprou.  
 Gabriel R.: é igual o patinho da Fabi (roda de conversa 1, 24/06/2009)

Gustavo nos relata um pouco sobre a saúde da família:

Gustavo: minha mãe levou uma injeção aqui, oh ((apontando para as costas)) tava com muita dor nas costas. E agora não pode fazer nada em casa.  
 Professora: puxa vida.  
 Gustavo: o meu irmão tá com catarro aqui ((aponta para o nariz)).  
 Professora: ah, ih::: tá doentinho, né.  
 Gustavo: não consegui dormi.

Professora: sério!

Gustavo: quando deito na cama o pescoço faz assim oh, ((estica o pescoço empurrando a cabeça para traz)) torce ( ) sozinho. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

E, ainda, descobrimos através de um relato bem peculiar, que seu avô é falecido:

Gustavo: não assim que faz pra foto, assim, você tem que falar pro irmão, pro pai, pra mãe, pra avó. O meu vô não sabe mais mexer porque ele já tá no cemitério. Depois, depois lá no computador espera um pouco daí vai fazer assim ((passa uma mão por baixo do outro braço, reproduzindo o papel sendo impresso)) daí vai testando apertando os botão ( ). É o meu irmão sabe muitas ( ). (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Wesley nos narra um fato curioso e que nos permite pensar sobre sua situação familiar:

Wesley: sabia que o telefone fica lá, em cima na geladeira daí eu pego a cadeira daí eu subo em cima, daí eu ligo.

Professora: daí você consegue pegar o celular. De quem é o celular?

Wesley: é da, é da minha vó, é que minha casa tá quebrada, daí que dá pra vê minha casa, meu pai.

Professora: hum, e você tá lá com a vovó?

Wesley: ahã, e quando a gente tá, e quando tá na irmã dela eu durmo na cama dela e quando ela está na cama daí eu já vo pro sofá. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Por que Wesley está na casa da avó? Por que sua “casa tá quebrada”? O que teria acontecido? Apenas a continuidade do diálogo com ele poderia esclarecer estas perguntas.

Rafael foi uma das crianças que mais se manifestou durante as rodas de conversa observadas em sua turma. O curioso é que ele mal terminava de apresentar as suas ideias, e erguia o braço novamente, como se quisesse garantir a próxima vez para falar – esse comportamento também era comum em outras crianças.

Mesmo não conhecendo Rafael ou convivendo com ele podemos apreender, através de seus enunciados, um pouco da sua rotina e perceber que, além de gostar de ir ao shopping – conforme outros relatos anteriores – ele adora jogos de computador e passa horas de seu tempo livre jogando:

Rafael: ah, quando, quando a gente come a coruja a gente fica com dor de barriga, mas quando a gente dorme assim desse jeito, né ((fecha os olhos)), a gente dorme, eu acordo eu fico bem feliz, como sucrilhos, daí eu

acordo, brinco, depois eu vo passeia né, mas eu gosto de passeá no Palladium. Ainda bem que amanhã eu vou no Palladium.  
 Professora: gostoso hein, cara... (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Rafael: então aquele jogo lá você, quando você tem que pegar com alguma letra, tem aperta pra escolhe o cara atira, você tem que toma bem cuidado, você tem que dá um soco, um socão assim ó ((demonstra)). Quando ele atira em você ele pula e você fica deitado assim.

Professora: você jogou o feriadão todo pelo jeito, hein.

Rafael: joguei o dia todo que o meu olho ficou vermelho demais.

Professora: meu Jesus amado. Tem que conversar com a tua mãe pra te dar uma bola, rapaz, pra você pula um pouco. Fala Emily. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Rafael: quando eu vi aquele jogo lá que eu tava te falando bastante vezes, foi vê o mapa, o carinha tava dentro do avião assim ((pilotando)) depois quando eu voltando pro o avião eu vi uma pessoa, a princesa foi roubada, o fantasma pegou ela mas depois eu fui lá, eu fui que eu tinha que pegá ela, mas não consegui pegá ainda, mas depois eu vi uns fantasmas assim, que tavam presos numa guerra assim e daí o avião tava escondido assim pro caras não verem ele, mas como que ele atira? Naquele letra assim ((desenha um A no ar)) ele atira fogueira, e naquela letra assim ((desenha um R)) ele atira outro fogo e no S, no S ele pula. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Rafael relata, também, sobre seus brinquedos preferidos:

Rafael: eu falei de novo, né. Mas agora quando eu fiquei em casa, uma vez quando eu fiquei em casa eu fiquei brincando né. Quando meu max steel tava brincando, eu tinha três max steel: um campeão de luta, um ( ) e um pescador, mas depois tinha três max steel e monstro. Três monstro era o, era o monstro de gelo, monstro de ferro, quem mais aquele lá, ah, e aquele monstro grande lá que 'ce' aperta o botãozinho aqui oh ((aponta para o ombro)) e faz assim 'ruuuuu', quando você aperta aqui ((no ombro)) ele fica rachando as coisas. Quando você aperta um botão ali perto ((nas costas)) ele faz assim ó ((levanta as duas mãos com as palmas viradas para cima, como garras)). Nossa é bem perigoso. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Descobrimos, ainda, que ele perdeu mais um dentinho recentemente:

Rafael: ó, você não viu que o meu dentinho caiu, oh ((abre a boca)).

Professora: eu vi. Tá lindo banguelão.

Rafael: já caiu dois, depois caiu outro, depois caiu outro rápido ((acompanha com os dedos a contagem)). (roda de conversa 2, 03/11/2009).

E que em breve o seu irmãozinho, Pedro, irá compor a família. Rafael até se arrisca em prever possíveis relações:

Rafael: ((faz que sim com a cabeça)). E o Pedro vai dormi ou vai dormi embaixo da minha cama ou no meu colchão alguma coisa, né. Embaixo da minha cama não vai dar certo, né, senão eu vou deitar assim ((se encolhe)) eu vou aperta a cara dele assim, vai doe.

Professora: não vai dar pro Pedro dormi embaixo da sua cama?

Rafael: ah não, não vai dar certo. Acho que é, acho que é num sofá. Ou é num sofá, ou é num colchão assim, pra deita no chão, descansa um pouco depois escuta um truuuuu, daí o telefone toca, qué dizê quando o relógio toca daí diiii ((sacode a cabeça)). Assim. Daí fica tudo parado, fica lá parando o dia todo. E eu faço assim: Pedro, acorda ((como se estivesse batendo na porta)), tá ouvindo. Não acorda depois. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Emily nos conta que seu pai quebrou o sofá de sua casa e a tia lhe cedeu ou emprestou o dela:

Emily: ((silêncio)) a minha mãe já arrumou a mala, deixou lá no sofá. Meu pai quebro meu sofá... amanhã, daí ... daí eu peguei da minha tia e ponho em cima do carro. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Já os primos Yuri e João Pedro contam vários episódios que vivenciaram juntos, como a queimadura causada pelo excesso de sol na pele ou o susto que tiveram com o caranguejo:

Ryan: tem que passa protetor solar senão fica vermelho e vai pra casa tudo assim.

Professora: vai pra casa todo vermelho. Eu vou contar uma coisa pra vocês: fica vermelho e ARDE, DÓI bastante quando se queima no sol e não passa protetor solar, sabia? Pode falar João Pedro.

João Pedro: uma vez, uma vez eu e o Yuri queimamos a costa, né Yuri? Uma vez eu queimei as costa primeiro daí o Yuri, né Yuri?

Professora: por quê? Tava doendo?

Yuri: É.

João Pedro: agora não dá doendo mais, né Yuri?

Yuri: é. (roda de conversa 3, 06/11/2009)

Yuri: é... come caranguejo... pessoa morde a perninha dele, eu e o João tava comendo, quando fritou o caranguejo, tamo lá em cima na casa do meu tio e quando a Natalia chegou aqui pegou a perninha dele e ele tentando se esconde.

João Pedro: aí a Natália assusto nois com o caranguejo, eu não gostei.

Professora: é João! Isso não se faz.

Yuri: nossa, eu tava no quarto da minha mãe, olhei os caranguejo e, fui pra cima. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

As crianças também nos contam o que sabem. Fernanda, por exemplo, sabe a diferença dos jogos do computador e os jogos da internet:

Fernanda: sabia que eu já joguei no computador faz, ah, faz tempo, mas, hum,... eu joguei, mas tinha joguinho na internet, tinha joguinho de computador. Não é da internet. (roda de conversa 2, 03/11/2009)

E em outros casos, trazem um saber popular, proveniente de suas experiências, para responder à pergunta da professora:

Professora: você tira água do ouvido?  
 ((Eduarda faz que sim com a cabeça)).  
 Professora: como que faz pra tira água do ouvido?  
 Rafael: eu sei.  
 Victor Gabriel: batendo na orelha. Assim ó ((vira a cabeça de lado e bate com a palma da mão na orelha)).  
 Rafael: ó, quando a gente faz assim ((bate na orelha)) mas, não pode faze isso senão vem um sabãozinho ((aponta para a palma da mão em forma côncava)) faz assim daí vai intalá o outro.  
 Professora: como é que é? Um sapãozinho? O que acontece com o sapãozinho?  
 Rafael: não, é sabãozinho.  
 Professora: Ah, sabãozinho.O que acontece com o sabãozinho?  
 Rafael: daí vem junto com água ((na palma da mão)) daí você faz assim ó ((bate na orelha)) daí vai entrá dentro da orelha, daí vai fica entupido os dois, daí você fica fazendo assim ó ((bate numa orelha e depois na outra, alternando e movimentando a cabeça)).  
 Professora: Ah, daí sai água do ouvido?  
 Rafael: sai. Mas daí eu tomei banho mesmo (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Além de tantos outros conhecimentos já mencionados ao longo deste capítulo, as crianças falam, sabem o que falam e a importância do que falam! No trecho abaixo, o comentário de Wallace sobre a boia que usa para entrar na piscina e não se afogar, gera toda uma ampla conversa sobre o assunto, o que lhe permite, ao final das opiniões dos colegas, reforçar que foi “por isso que eu falei sobre a boia”.

Wallace: sabia que eu tenho uma coisa que pode joga na água, sabe o que que é? É uma boia que pode coloca aqui ((no braço)) pra entra na água, uma boia que pode coloca no braço pra entra.  
 Professora: e daí o que acontece quando entra com a boia?  
 Wallace: não acontece nada, não acontece nada, tem que ir, tem que ir na piscina dos pequenos, das crianças.  
 Professora: hum:::, e quando você entra na piscina com a boia, afunda ou não afunda?  
 Crianças: não:::  
 Gustavo: A boia salva.  
 Professora: Ah, é pra isso que serve a boia então? Pra não afunda?  
 Crianças: é:::  
 Yuri: tem que usa uma, uma caminha pra deita se fica de noite, tem que deita numa caminha pra, pra fica lá o dia inteiro.  
 Professora: ah, fala Felipe.  
 Felipe: e também tem barco na água.  
 Professora: tem barco! Fala Rafael.  
 Rafael: é, quando eu, eu, é, ah esqueci.  
 Professora: iiiisqueci. Fala Maiara.  
 Rafael: agora eu lembrei!  
 Professora: peraí, deixa a Maiara fala agora.  
 Maiara: amanhã eu vo na paria, sabia?  
 Professora: é Maiara. Fala Rafael agora que você lembrou.  
 Rafael: é agora, agora que eu me lembrei, ó, quando o barco tá afundando, uma pessoa cai lá do barco, daí acontece uma coisa, daí as pessoas jogam

umas boias assim ((representa que está jogando algo)) que chama salva-vidas.

Professora: pra que que serve salva-vidas?

Rafael: é por causa, pra gente não se afunda. Daí tem uma corda em cima do barco.

Professora: e o que acontece quando uma pessoa tá nadando, nadando, nadando de repente cai lá no fundo e começa a se afogar, quem que vem socorrer?

Yuri: a boia salva todos.

Professora: a boia salva todos?! Vem o salva vidas, aquele homão fortão, grandão, bombeiro preparado pra salva, bombeiro tem MONTE de treinamento, ele aprende como salva uma pessoa.

Yuri: ele amarra uma cordinha na boia, e o outro fica segurando e o bombeiro fica puxando pra cima, pra trazer o homem pra cima.

Wallace: é por isso que eu falei sobre a boia.

Professora: é importante (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Wallace reconhece também que foi ele o responsável por determinado enunciado pronunciado no grupo, reconhecendo a sua “autoria”:

Professora: puxa, que legal. Fico feliz de saber disso. E aí Gustavão, quer dizer que o celular, o telefone pode explodir se não tiver carregado?

Wallace: quem falou isso foi eu.

Professora: ah, o Wallace que falou isso (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Assim como as crianças, o professor, enquanto um interlocutor que também participa dos momentos de roda de conversa, demonstra, de certa forma, suas crenças e seus gostos. No primeiro trecho é possível perceber, através da pergunta da professora sobre quem teria colocado sal na água do mar, as suas crenças. Em outro trecho ela nos revela que gosta de caranguejo:

Professora: a água do mar é salgada! Mas quem colocou sal naquela água?

Algumas crianças: o DEUS:::

Professora: Foi Deus que já fez a água do mar salgada?

Yuri: Já.

Professora: eu pensei que alguém pegou o saleiro foi lá e despejou, colocou outro saleiro, um monte de saleiro. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Nicole: e daí os caranguejo... quando eles, quando... eu nunca comi caranguejo.

Professora: não. **Mas é gostoso.** Sabe como que come caranguejo? Você tem que quebra a perninha dele e a carinha fica dentro da perninha dele, dentro do bracinho, dentro daquela casquinha que o caranguejo tem. É muito gostoso. Fala Beatriz. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

As crianças também nos trazem relatos permeados de imaginação e fantasia. Rafael fala sobre “uma coisa muito perigosa que pode engolir as pessoas”: a piranha e dá a receita de como degustá-la!

Rafael: ó, ninguém comeu, ninguém comeu um bem assado, que não é, não é essa coisa de peixe não, sabe o que que é? Uma coisa que é muito perigosa, que pode engoli as pessoas.

Professora: O que Rafa?

Rafael: é piranha. Tem que frita, tem que frita a piranha e tira os dentes dela e quando come o olho da piranha e pronto. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

A seguir temos outros três relatos interessantes feitos por Gustavo: no primeiro ele descreve uma cena em que os envolvidos são os seus familiares (pai e irmão), mas no final revela que era um filme, mesclando fantasia e realidade. No segundo ele nos fala sobre a possibilidade de ver o mundo, durante o período gestacional, pelo umbigo da sua mãe. E por fim, ele traz uma ideia exagerada sobre a exposição excessiva ao sol.

Gustavo: um dia quando eu tava dormindo lá embaixo da cama com meu irmão, meu irmão tava em cima, meu pai colocou a calça e viu um bandido batendo no passarinho com ( ), daí meu pai se escondeu, meu pai viu a arma escondida, daí ele ligou pra polícia ((faz com as mãos um telefone)). Daí o Pedro acordou ((abre os olhos como se estivesse assustado)) daí o Pedro foi lá ((faz gesto de bater na porta)) lá onde tava o bandido preso, nervoso. Daí eu vi que era tropa de elite<sup>36</sup>. (roda de conversa 3, 06/11/2009)

Gustavo: ele é novo. Assim quando eu tava dentro da barriga da minha mãe tinha um buraco aqui né ((apontando para o umbigo)) eu queria vê, né. Sabe, o telefone toca música, né. A minha mãe vai atende. Eu e meu irmão brincava de star wars, star wars faz assim “pam, pam, pam-pam-pam”. Tocava música. (roda de conversa 2, 03/11/2009).

Gustavo: deixa eu falá. O sol queima tudo e só fica o osso assim ((passa a mão pelo rosto)).

Professora: queima tudo a pele e só fica o osso? Puxa eu não sabia disso. Fala Rafael. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

No excerto seguinte, o diálogo entre as crianças também é permeado de imaginação e realidade quando discutem o que pode acontecer ao se ingerir um caranguejo vivo:

Wallace: sabe que eu vi, sabe que eu vi, não pode come caranguejo vivo, senão ó, senão ó, vai picá ((faz pinça com a mão)).

Victor: vai picá na barriga daí sai sangue.

Wallace: fica até o dente a fora.

Ryan: tem que coloca na água quente.

Professora: tem que coloca na água quente, oh o Ryan sabe a receita. Fala Ryan.

Ryan: tem que pega o caranguejo na patinha dele com, com um alicate aí coloca na água quente, daí ele morre. (roda de conversa 3, 06/11/2009).

---

<sup>36</sup> Filme brasileiro.

O riso/humor é outra característica presente em alguns momentos, principalmente em rodas onde as crianças têm mais liberdade para falar o que pensam e sentem, como nos trechos abaixo em que as crianças deveriam descobrir o que a professora escondia em suas mãos e várias tentativas foram feitas. Nesse episódio percebe-se que as crianças não têm receio de expressar verbalmente o que vem a sua cabeça, o que acarreta no riso e divertimento de todos.

Victor: eu acho que é uma calcinha.

Professora: não é uma calcinha.

((Risos))

[...]

Yuri: eu acho que é o teu nariz.

Professora: não é o meu nariz.

((Risos))

[...]

Gustavo: eu acho que é uma meia fedorenta.

((risos))

Professora: não, minhas meias não são fedorentas.

((Risos)) (roda de conversa 3, 06/11/2009).

Professora: e o que pode acontecer se se afogar?

Rafael: mas só pode se afogar se água é bem funda.

Yuri: só se alguém atira na gente, daí a gente se afoga.

Professora: como é que isso pode acontecer?

Yuri: se a gente fica lá o dia inteiro.

Professora: e pode morrer?

Yuri: até fica veio.

Professora: até fica véio! ((risos da professora, seguido pelas crianças)).  
(roda de conversa 3, 06/11/2009).

Em seu livro *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, Bakhtin analisa a complexa natureza do riso carnavalesco, destacando a força libertadora e regeneradora como aspectos positivos do princípio do riso. O autor afirma que o riso é ambivalente, na medida em que é “alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente”, esse riso ambivalente “expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem” (BAKHTIN, 1993, p. 10-11).

Neste estudo histórico-literário – que se detém na estética do riso dentro dos limites de análise da obra rabelaisiana –, o autor caracteriza a atitude do Renascimento em relação ao riso da seguinte maneira: “o riso tem um profundo valor de concepção de mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a

verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 57).

Fazendo uma analogia em relação às crianças, percebemos, em vários momentos, esse riso ambivalente e revelador de uma concepção de mundo. Uma manifestação particular e que, muitas vezes, se torna universal na medida em que contagia a todos. Um riso que deixa de lado a seriedade, considerada, muitas vezes, oficial e associada às interdições e às restrições, visto que “há sempre nessa seriedade um elemento de medo e intimidação” (BAKHTIN, 1993, p. 78).

Infelizmente, ainda temos a sensação de que na instituição educativa o riso acaba sendo vetado, como se prejudicasse a aprendizagem, dispersasse a atenção das crianças e causasse tumulto e alvoroço. A seriedade deve prevalecer nesses espaços, impedindo, inclusive, a curiosidade infantil. Em alguns casos a postura do professor coíbe as crianças de explorarem o que está a sua volta, inviabiliza o tocar, sentir e manipular os objetos:

((A professora coloca uma mochila, retirada do cabideiro, no centro da roda. As crianças se aproximam da mochila e começam a mexer. Percebendo um alvoroço das crianças com relação ao objeto, imediatamente a pedagoga solicita à professora que retire a mochila do centro da roda)).

Pedagoga: tira, tira. Vamos fazer diferente.

Professora: pra conversá não precisa pula em cima do objeto lá, tá.

Pedagoga: a roda, a gente quer que vocês conversem entre vocês e que o assunto ((pausa, olha para a professora para saber o nome de uma das crianças)).

Professora: Jorge.

Pedagoga: Jorge, você é meu orgulho, mas, vamos ver agora a tua inteligência aí, o que que vai acontece. Então, nós tivemos que tirar esse objeto do centro porque vocês iam se debruçar sobre ele. Agora, eu vou tomar aqui a dianteira, vou trazer um objeto aqui pra vocês. ((se dirige para a porta e pega uma vassoura)). (roda de conversa 4B, 30/10/2009).

Inicialmente a professora apresenta às crianças uma mochila com a ilustração de um personagem de desenho infantil conhecido por elas. A primeira reação infantil foi aproximar-se da mochila para tentar vê-la mais de perto e, em alguns casos, tocá-la – como é próprio desta faixa etária, em que as crianças experimentam e manipulam os objetos. O fato causou incômodo e desconforto na pedagoga que acompanhava a roda, e que, imediatamente, solicitou a retirada do objeto, uma vez que as crianças se alvoroçaram, tentando uma maior aproximação com o que estava

sendo exibido no centro da roda. A atitude das crianças – que não inclui nenhum discurso verbal – indica o interesse delas pelo objeto. A curiosidade das crianças foi cerceada por “tumultuar” e um novo objeto foi apresentado à turma (uma vassoura), tomando-se os devidos cuidados para evitar que as crianças se “debruçassem” sobre ele:

Pedagoga: essa é outra vassoura! ((em tom enfático)). Agora sim, a vassoura está chegando e essa vassoura vai ser colocada do outro lado, ninguém vai, não vai ser do mesmo lado. Ela vai ficar aqui ((posiciona a vassoura no chão, ao lado da roda)) e ninguém vai com tanta sede à vassoura, sede é ar:::, se agarrá na vassoura. (roda de conversa 4B, 30/10/2009).

Posteriormente, a profissional volta a repreender uma criança que mexia na vassoura:

Pedagoga: só um minutinho que eu não ouvi a fala do Carlos. Essa vassoura, Aline, ela, ela está ali de tão importante que ela é ((repreendendo a menina que estava mexendo na vassoura)). O Carlos, vamos ouvir o que o Carlos tem pra falar. O que Carlos? Fale pra mim. Pra nós todos, né. (roda de conversa 4B, 30/10/2009)

Em vez de favorecer a aprendizagem, possibilitando a exploração e novas descobertas e promovendo brincadeiras e atividades desafiantes, o profissional que atua na instituição de educação infantil acaba proibindo a exploração dos objetos e dificultando, assim, a aprendizagem.

É preciso perceber que a interação e interlocução das crianças geram barulho, movimentação, risos e alvoroço, e que disso resultam, também, muitas aprendizagens. Os enunciados das crianças são permeados de interferências, hesitações, repetições, lapsos e rupturas, certezas e incertezas, emoções, resistências, concordâncias e controvérsias que revelam o que pensam, sentem e como vivem, demonstrando a diversidade de concepções de mundo e opiniões pluridiscursivas. Vozes infantis que indicam os lugares sociais, históricos e culturais a que pertencem e os outros com os quais convivem. Vozes que precisam ser ouvidas!

Para isso, faz-se necessário que essas rodas de conversa superem o monólogo e a relação dualista, centralizadora e controladora adulto-criança. É preciso promover momentos reais de interação verbal, entendendo que “[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é

capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista”  
(BAKHTIN, 1997, p. 64).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe nem a primeira nem a última palavra [...].  
Mikhail Bakhtin

Ao longo desta dissertação venho refletindo sobre os discursos infantis presentes nos momentos de roda de conversa realizados em algumas instituições de educação infantil em Curitiba.

Durante este percurso, apresentei algumas discussões recentes sobre a criança e o seu tempo de infância; as instituições de educação infantil constituídas para garantir o seu cuidado e a sua educação e a questão do trabalho com a linguagem desenvolvido pelos profissionais que atuam nesses espaços educativos.

Retomei, ainda, os principais fundamentos do Círculo de Bakhtin referentes à concepção sociointeracionista de linguagem, que considera o homem como ser de linguagem e enfatiza a importância da interação constante com os outros para a formação da consciência individual. Entre os pressupostos debatidos pelo Círculo, destaquei a questão do enunciado, do dialogismo, a alteridade, o sentido, os gêneros discursivos e o discurso citado.

Esses fundamentos embasaram a análise que realizei partindo do material empírico coletado em três Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, com turmas de Maternal III (quatro anos) e Pré-escola (cinco anos) no ano de 2009.

A análise das rodas de conversa possibilitou a visualização de alguns aspectos, como: a escolha do tema/disparador abordado na roda; a dualidade existente na relação adulto-criança; a resistência infantil, com a retomada constante dos assuntos pelas crianças e as ressonâncias dialógicas provocadas pelos enunciados dos outros; o exercício da contrapalavra, divergindo e contestando as/das opiniões alheias; a palavra autoritária do professor, preocupado com o normativismo e restrito a uma visão maniqueísta; o discurso citado identificado nas vozes infantis; a imaginação, a fantasia, a curiosidade, o riso e o humor presentes nas conversas das crianças; os ensinamentos infantis e a forma peculiar como constroem conhecimentos, em permanente interação; e a possibilidade de se conhecer, através dos enunciados infantis, um pouco mais sobre as crianças, seus

gostos e preferências, suas experiências, valores e saberes, enfim, sobre suas vidas.

Em algumas situações analisadas, percebi um cuidado no planejamento do profissional no sentido de selecionar assuntos pertencentes ao universo infantil e que pudessem gerar uma conversa entre as crianças, como o homem-aranha e o maiô de banho infantil. Observei, ainda, em algumas ocasiões, a tentativa da professora de aproveitar as colocações infantis e a partir delas lançar questões para o grupo com o objetivo de fomentar a discussão.

Outras vezes, porém, essa relação mais aberta e flexível entre adulto e criança não ocorreu, recaindo-se em uma postura tradicional e rígida. Tradicional, no sentido de priorizar práticas do tipo “pergunta-resposta”, em que o professor, geralmente, pergunta e a criança deve responder – resposta esta que ainda é retomada pelo professor para os devidos ajustes e correções. E é rígida quando restringe, interrompe e inviabiliza a participação das crianças e suas contribuições.

Entre alguns dos problemas diagnosticados no encaminhamento das rodas de conversa, destaco: a adoção de algumas normas padronizadas que acabam prejudicando a manifestação das vozes infantis e, conseqüentemente, a efetivação da conversa, como, por exemplo, a obrigatoriedade de levantar a mão para sinalizar a intenção de falar e aguardar sua vez; a preocupação excessivamente pedagógica que restringe e/ou corrige as crianças e a obrigação de se manter no tema e evitar desvios.

Isso decorre, principalmente, em função das rodas de conversa ocorrerem em instituições educativas, o que acaba incorporando, indubitavelmente, aspectos específicos deste espaço, com uma característica pedagógica, em que a ênfase está na tarefa de ensinar, com a apropriação dos saberes considerados legítimos pela sociedade e que devem ser, via de regra, transmitidos pelo professor, através do sistema educativo. Essa função acaba prevalecendo nas rodas, o que impossibilita que a conversa flua entre as crianças e adultos, pois há, constantemente, a retomada e correção feitas pelo professor no sentido de garantir a efetivação da proposta inicial.

Não se trata, de forma alguma, de negar a função da instituição educativa que, social e culturalmente, é co-responsável pela educação e cuidados das/com as crianças. Contudo, é preciso pensar em como desempenhar essa função considerando os outros-crianças e evitando um processo de ensino unilateral, ou

seja, aquele em que o professor se sente o responsável exclusivo pela aprendizagem infantil e faz prevalecer os seus conhecimentos e opiniões em detrimento de tantos outros possíveis, oriundos das próprias crianças.

O grande problema é quando a riqueza de ideias e pensamentos infantis – que são muito peculiares, mas não por isso sem valor – deixam de ter seu espaço e acabam sendo desconsiderados e inviabilizados pelo adulto.

O que se observa nessas situações é uma restrição temático-informativa que empobrece o diálogo, que se preocupa muito mais com o tema, a informação veiculada e o controle das crianças, do que com as ideias de seus participantes. O professor esquece-se de que o conhecimento é construído e não transmitido!

Os entraves observados durante o encaminhamento das rodas de conversa que apresentei nesta pesquisa sinalizam apenas um dos inúmeros problemas da linguagem na escola, neste caso o trabalho com a linguagem oral. Além disso, poderia citar, por exemplo, a restrição na seleção de livros literários, que tem a sua adoção vetada na instituição educativa com a argumentação de que não são apropriados para o ambiente educativo; ou a escolha de determinados textos para trabalhar um gênero discursivo que serve apenas como um pretexto para explicar ou exemplificar um conteúdo e são esvaziados de sentido para as crianças.

Dessa forma, perde-se a compreensão de uma educação dialógica que deve ser resgatada em todos os níveis de ensino, a começar pela educação infantil, a qual deve, também, estender-se na formação do professor, seja inicial ou continuada. É preciso que se crie espaço para conversar e, assim, perceber e conhecer os outros que estão presentes em uma sala de aula, em constante e permanente aprendizagem e interação.

Ao final dessa pesquisa, observando o material empírico aqui relatado, questiono-me: será que as formas como as rodas de conversa ocorrem possibilitam a constituição de um espaço de discurso infantil na instituição educativa?

Teoricamente, esse deveria ser um espaço-tempo da criança se manifestar e expressar seu ponto de vista, mas, na prática, o que percebemos é que as crianças são tolhidas de dizer o que sentem e pensam em função de uma postura cristalizada e rígida do profissional que evita dispersões e desvios. Entretanto, muitas vezes, as crianças conseguem promover rupturas, resistir ao que lhes é imposto e manifestar o que pensam. Elas buscam subterfúgios para driblar a rigidez, para expressar suas ideias e sentimentos. Mas ainda essa voz infantil não é reconhecida e valorizada.

Beatrice Alemagna, em seu livro de literatura infantojuvenil intitulado *O que é uma criança?*, escreve que a “criança tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem ideias pequenas” (2010, p.8), muito pelo contrário: quantas vezes ficamos admirados com os enunciados infantis que nos revelam conhecimentos, suposições e hipóteses surpreendentes? Como nos divertimos com os relatos do Rafael sobre os jogos de computador; com a cantoria incessante da Lara; com o curioso episódio narrado por Gustavo sobre a coruja que foi atropelada, entre tantos outros! Isso é fascinante nas crianças!

Os enunciados infantis revelam que as crianças sabem muito e sobre muitas coisas. Muitas vezes, são saberes diferentes dos do adulto-professor, mas que possuem seu valor, o seu sentido e que variam em função das relações estabelecidas por elas nos espaços sociais, históricos e culturais em que vivem. Precisamos de sensibilidade e escuta atenta para essas enunciações.

Há, ainda, muito a avançar, principalmente no sentido de conquistar uma compreensão de educação dialógica, que considera os outros envolvidos no processo educativo e possibilita a troca, a alternância, a real interação entre os interlocutores, entendendo que uma educação se constrói pela dialogia e não através de uma transmissão unilateral e autoritária.

Várias pesquisas, como as pontuadas no primeiro capítulo, sinalizam para a questão da criança que precisa ser ouvida e considerada e corroboram a ideia de que esse é o grande desafio da escola. Mas como contribuir para que a instituição educativa se configure como um espaço de interação dialógica entre adultos e crianças?

Faz-se necessária uma reeducação do olhar para as práticas das rodas de conversa, no sentido de se perceberem os problemas que prejudicam um diálogo efetivo e promover conversas que viabilizem uma provocação do imaginário infantil, fazendo com que as crianças realizem novas descobertas e aprendam umas com as outras. Por que não permitir, por exemplo, que elas também possam sugerir temas para serem tratados nas rodas de conversa? Um brinquedo, uma foto, um desenho trazido pela própria criança pode ser o disparador para a conversa, possibilitando-lhe demonstrar seus sentimentos, narrar suas histórias e revelar seus sentidos e desejos. A roda também pode (e deve) ser um espaço para resolver os conflitos da turma e, juntos, pensarem em alternativas e possíveis soluções para os problemas vivenciados.

É preciso refletir: o que é, de fato, dialogar? O que é deixar o outro falar e exercitar a contrapalavra? Como perceber os problemas infantis, as ausências das crianças através de seus enunciados (ou de seu silêncio) e estabelecer com elas uma relação dialógica? Afinal, por que é feita a roda de conversa? Para quê? Para quem? Ela serve para cumprir uma obrigação pedagógica enquanto atividade permanente diária, ou se pensa em um momento das e para as crianças, em que elas podem conversar sobre assuntos do seu interesse, relatar fatos e situações vivenciadas e expor seus pontos de vista? O professor sente-se responsável em garantir a permanência no tema e o repasse das informações corretas, ou há espaço para o imaginário e a curiosidade infantil? Ela funciona para avaliar e testar os conhecimentos infantis ou como um espaço que favoreça a interação permanente e a construção de novos conhecimentos e aprendizagens? Há espaço para o riso, para a experimentação, para o alvoroço e para a imaginação, ou acaba sendo mais uma oportunidade de explicitação de conteúdos pelo professor, no qual a rigidez e seriedade imperam?

Repensar a concepção de criança e infância, compreender a importância da linguagem na educação infantil e perceber as rodas de conversa como espaço dialógico e interlocutivo entre crianças e adulto são algumas questões que precisam ser consideradas pelos profissionais para que possamos renovar essa prática, entendendo a linguagem como interação humana e reconhecendo a importância das diversas vozes sociais que atuam na nossa visão de mundo e nos constituem – um dos legados bakhtinianos.

As discussões de Bakhtin e seu Círculo me auxiliaram a olhar para essas situações com uma visão exotópica, procurando perceber a relação adulto-criança e analisar essas vozes infantis que, apesar de todas as restrições e rupturas provocadas pelo adulto, resistem e insistem, sempre com mais alguma “coisa” a dizer!

E por falar em criança, eis que sou interrompida de minhas reflexões (na verdade não poderia usar o termo “interrompida”, uma vez que o episódio me leva por outros caminhos, também reflexivos) por uma voz infantil que me pergunta: “mamãe, o que você está fazendo?”. “Trabalhando”, respondo. E com um olhar e expressão singela me convida: “vamos brincar de pega-pega?”. Não há como recusar esse convite, não há como deixar de ouvir essa criança que me chama a participar de sua vida, a se constituir e a me constituir! E não preciso ir muito longe:

começo ouvindo essa criança que me é próxima, que fala e que precisa ser ouvida. Na instituição educativa há muitas outras – como o João Vitor, o Gabriel, a Kaliely, a Lara, o Rafael, o Gustavo – dispostas a nos contar sobre suas vidas, seus valores, seus saberes, seus gostos e desgostos. Crianças que nos convidam a brincar, a partilhar suas ideias e que esperam de nós, adultos, uma atitude responsiva ativa, uma relação dialógica.

Recordo do enunciado de Rafael que, ao final da roda em que se conversou sobre a vida dos índios, perguntou: “quantas vezes que eu falei dos índios? Ou mil ou trinta?!” e ele mesmo respondeu: “acho que trinta”. Ao final desta dissertação, me pergunto: quantas vezes abordei a questão do enunciado infantil, seus sentidos, sua importância e seu reconhecimento no espaço educativo? Mil ou trinta? É, Rafael, empresto a sua resposta para a minha pergunta e também acho que foram trinta. Pois ainda há muito a ser dito e muito mais a ser feito, para que, realmente, as crianças tenham a sua palavra ouvida e considerada e a infância seja, também, um tempo de diálogo.

Abordar sobre as rodas de conversa ainda é algo novo no campo de pesquisas científicas e que merece outras investigações a respeito, visando repensar essa prática e auxiliar os profissionais que atuam na educação infantil a buscar novas possibilidades.

Bakhtin nos fala que somos um eterno devir, seres inacabados em permanente transformação, principalmente em função da constante interação com os outros. Nessa perspectiva, considero esse texto também inacabado e aberto para novas discussões e aprofundamentos.

Com a certeza de que não registro nem a primeira e nem a última palavra, acabo, deixando meu texto inacabado... E, agora posso, finalmente, brincar de pega-pega...

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem as massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, porém nos momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo, no processo, serão recordados e reviverão em um contexto e num aspecto novo. Não existe nada morto de uma maneira absoluta: cada sentido terá sua própria ressurreição. Problema do grande tempo (BAKHTIN, 1982, p. 392).

## REFERÊNCIAS

ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança?** Tradução de: STAHEL, M. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ALGEBAILLE, M. A. P. **A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis: o reatar dos laços.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução de: FRATESCHI, Y. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução de: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de: BEZERRA, P. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Tradução de: BERNARDINI, A. et al. UNESP/HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Tradução de: LAHUD, M.; FRATESCHI, Y. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Freudismo – um esboço crítico.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998 a. 1 v. – introdução.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998 b. 3 v. – conhecimento de mundo.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei nº. 11.274, 06 de fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 20/2009**, 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRITO, A. C. **O movimento discursivo nas rodinhas de crianças de 4 a 5 anos na creche UFF.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

CASTRO, G. Bakhtin e a análise do discurso. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil:** três épocas histórico-analíticas. Uberlândia: Edufu, 2010. p. 89-118.

\_\_\_\_\_. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 81-96.

\_\_\_\_\_. **Uma análise bakhtiniana do discurso citado em Infância e São Bernardo de Graciliano Ramos.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Em busca de uma linguística sociológica:** contribuições para uma leitura de Bakhtin. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, Área de concentração em Linguística de Língua Portuguesa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.

CHAMBOREDON, J. C. PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciais da escola maternal. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 59, 32-56, Nov. 1986.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação** – era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico:** oralidade. Curitiba: SME, 2008. (Cadernos pedagógicos de educação infantil 1).

\_\_\_\_\_. Cidade do conhecimento. Número de Matrículas em creches e pré-escola, segundo dependência administrativa, em Curitiba - 2009. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/templates/informacoeseducacionais/arquivos/56.pdf>>. Acesso em: 21/06/2010.

DE ANGELO, A. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão**: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação da infância. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2007.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais (p. 2-17). In FARIA, A. L. G.; DERMARTINI, Z. B.; PRADO, P. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DIONÍSIO, Â. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR, P. **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 49-59.

FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2007.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007a. p.141-159.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 26-38.

GOUVEA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97-118.

JOBIM E SOUZA, S; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

JOBIM E SOUZA, S.; CAMERINI, M. F.; MORAIS, M. C. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 139-153.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002. p. 41-59.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/jul/ago. 2000, n. 14, p. 5-18.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, M. I. F. P. **No campo da linguagem, a linguagem do campo – o que falam de escola e saber as crianças da área rural?** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003. p. 73-96.

LEITE, R. S. **Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas**. São Paulo, 1996, mimeo. p. 1-19.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de: REIS, M. J. Lisboa: Instituto PIAGET, 1994.

MAFRA, L. A sociologia dos estabelecimentos escolares. Passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.

MARTINS, J. S. (coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1993.

MONGUILHOTT, A. D. **Os sentidos de escola para as crianças da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de: DANESI, A. P. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

MOTTA, F. M. N. **O discurso da criança na prática pedagógica: um estudo exploratório sobre a “roda de conversa”**. Monografia (Curso de especialização em educação infantil: perspectivas do trabalho em creches e pré-escolas), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

NORMAS legais. **Lei 11.944**, de 28 de maio de 2009. Disponível em: <[http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei11944\\_2009.htm](http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei11944_2009.htm)>. Acesso em: 21/06/2010.

OLIVEIRA, I. C. C. **Infâncias**: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Núcleo de Estudos Sócio-culturais da Infância e Adolescência, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 33-71.

PIVOVAR, A. **Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós graduação em Letras. Área de concentração Linguística de Língua Portuguesa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. O parlamento das gralhas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 20, p. 87-105. 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola e histórias em quadrinho**: o egon discursivo. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p.19-47.

ROCHA, E. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Área de Ciências Sociais aplicada à Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Criança e educação: Caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa editores, 2004. p. 245-255.

ROSA, J. G. **Tutaméia**: terceiras histórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

\_\_\_\_\_. **Grande sertão: veredas**. 30. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. In: JORNADA “EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO”, março de 2003, Universidade do Minho, Portugal, 2003. p. 1-19.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, J. F. M. **Abrigar o corpo, cuidar do espírito e educar para o trabalho: ações do Estado do Paraná à infância do “Abrigo provisório para menores abandonados” ao “Educandário Santa Felicidade” (Curitiba, 1947-1957)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SPRÉA, N. E. **A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança**. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2008.

TEZZA, C. Sobre O autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. p. 231-256.

**APÊNDICES**

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO .....	137
APÊNDICE 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL .....	138
APÊNDICE 3 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL .....	139
APÊNDICE 4 - RODA DE CONVERSA 1.....	140
APÊNDICE 5 - RODA DE CONVERSA 2 .....	145
APÊNDICE 6 - RODA DE CONVERSA 3 .....	156
APÊNDICE 7 - RODA DE CONVERSA 4 .....	169

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

### QUESTIONÁRIO

Prezado profissional

Com o objetivo de conhecer um pouco mais da sua trajetória profissional e traçar um perfil dos participantes da pesquisa sobre a análise do discurso infantil, solicito o preenchimento das questões abaixo, com o compromisso de que sua identidade será preservada.

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Telefone para contato: \_\_\_\_\_  
 E-mail: \_\_\_\_\_  
 Formação: \_\_\_\_\_ ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Tempo de atuação na educação: \_\_\_\_\_  
 Tempo de atuação na educação infantil: \_\_\_\_\_ Função no CMEI: \_\_\_\_\_  
 Ano de ingresso na rede municipal de ensino de Curitiba: \_\_\_\_\_

Sobre as rodas de conversa, comente:

1- Em sua opinião, para que servem os momentos de roda de conversa na rotina do CMEI?

---



---



---

2- Com que frequência eles são realizados com sua turma?

---



---



---

3- De que forma você vê a participação das crianças nesses momentos?

---



---



---

4- Quem define os assuntos a serem tratados nas rodas? Quais os critérios para defini-los?

---



---



---

5- Qual é o seu papel/função nesses momentos?

---



---



---

6- Você encontra dificuldades na realização das rodas de conversa? Quais?

---



---



---

7- O que você considera que é importante nesse trabalho para você e suas crianças?

---



---



---

Data: \_\_\_\_\_

(caso necessário utilize o verso)

## APÊNDICE 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

### AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na realização da pesquisa sobre a análise do discurso infantil, desenvolvida pela mestranda Viviane Maria Alessi, sob orientação do professor Dr. Gilberto de Castro, da Universidade Federal do Paraná.

Tenho conhecimento de que o material coletado para a realização da pesquisa (gravações em áudio e vídeo das crianças e profissionais em momentos de roda de conversa no CMEI) será utilizado unicamente com finalidade acadêmica. Portanto, a fim de ampliar os conhecimentos sobre as crianças da Educação Infantil, os materiais serão divulgados e publicados sem fins comerciais.

Tenho ciência de que não serão pagos direitos de uso da imagem.

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Assinale uma opção abaixo:

( ) desejo que a identidade de meu (minha) filho (a) seja revelada, divulgando seu próprio nome.

( ) desejo que a identidade de meu (minha) filho (a) seja preservada, utilizando outro nome para identificar suas falas.

**APÊNDICE 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

**AUTORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou  
devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa sobre a  
análise do discurso infantil, desenvolvida pela mestranda Viviane Maria Alessi, sob  
orientação do professor Dr. Gilberto de Castro, da Universidade Federal do Paraná e  
concordo em participar da pesquisa, ciente da forma de coleta de dados e posterior  
divulgação dos mesmos.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

---

Assinatura

## APÊNDICE 4 - RODA DE CONVERSA 1

Data: 24/06/09

Turma: Maternal III

Duração: 15 minutos

Disparador: boneco de homem-aranha

Contexto: as crianças confeccionaram um boneco do homem-aranha com jornal e tecido (para o corpo) e papel machê (para a cabeça).

Professora: gente, olha o que eu trouxe...

Gabriel: homem-aranha.

Professora: ele tá sem CABEÇA. Aonde vai a cabeça? Vai aqui? ((apontando para o pé do boneco)). Em que parte fica?

Gabriel: no pescoço.

Professora: no PESCOÇO!

Professora: quem lembra que nós fizemos ontem essa atividade?... Hoje eu passei mais um verniz. Olha como ficou brilhosa! ((segurando a cabeça do boneco e mostrando)) O que vocês acharam?

Todos: bonito.

Professora: Olha. Então, eu vou colocar aqui em cima ou aqui embaixo? ((apontando para o tronco e para os pés do boneco))

Todos: aqui em cima.

Professora: Ah, desculpe, aqui em cima.

((Criança ri))

Professora: como esse aqui foi o que os meninos preferiram, né, a gente fez uma enquete, né... Só que agora, o que que eu tenho que continuar fazendo aqui?

Raiane: o OLHO.

Professora: o olho? Deixa eu virar pra Raiane... ((vira o boneco para a menina)) O olho tá escondido na máscara... Então agora eu vou costurar AQUI ((no tronco do boneco)) porque a gente vai fazer esse homem-aranha itinerante. Ele vai pra casa de VOCÊS. Uma vez por semana uma criança vai levar esse homem-aranha pra CASA. Mostrar pro papai e pra mamãe. Daí vocês vão fazer um desenho. Aí mais pra frente eu vou explicar essa atividade bem legal que a gente vai fazer. Tá... então eu vou deixar aqui do lado que mais tarde eu vou costurar a cabeça.

Gabriel: tem que colar.

Professora: é, a tia vai costurar e colar pra ficar bem legal... Ah, outra coisa que eu achei lá na minha casa...

Professora: quem lembra dessa fantasia? ((fantasia do homem-aranha))

João: eu.

Professora: alguém quer colocar?

Várias: EU!

Professora: então vem João.

Algumas crianças: depois eu.

Gabriel R.: o João vai ser o homem-aranha.

Professora: o homem-aranha, eu não tô lembrando, ele é do bem ou ele é do mal?

Alguns: do bem.

Outros: do mal.

Gabriel R.: ele é do mal e do bem.

Professora: Ah é, como assim, não tô entendendo?

Gabriel: o homem-aranha preto é do mal e o homem-aranha vermelho é do bem.

Professora: ah, primeiro ele é do bem... Ah::: ... Mas porque ele virou do mal? Não tô entendendo?

Gabriel R.: porque o ... porque o vermelho é muito fraco.

Professora: Ah, o vermelho é fraquinho.

Gabriel: por que não vai tirar esse daqui? ((apontando para a fantasia))

Professora: é a fantasia do homem-aranha.

Gabriel: por que não vai tirar?

Professora: ele vai usar um pouquinho. Depois eu vou trocar. Vou dar um pouquinho para cada um pra vocês brincarem. Depois nós vamos brincar no nosso cantinho de faz-de-conta.

Criança: o outro é do mal e esse ((o boneco)) é do bem.

Gabriel R.: esse é de papel!

Gabriel R.: esse é de papel ((repetindo para a criança que está ao seu lado, achando engraçado))

Professora: mas sabe, uma ideia que eu tive. O que vocês acham da gente colocar outro nome nesse boneco? Ao invés de ser homem-aranha?

Criança: tem dois homem-aranha.

Professora: vamos colocar um nome pro nosso homem-aranha aqui da sala.

Gabriel: Já sei... João.

Professora: João aranha... Não. Acho que, será? Alguém tem outro nome?

Gabriel: homem-aranha.

Professora: não. Homem-aranha ele já é.

Professora: quem sabe um outro nome assim, quem imagina?

Daniel: homem-aranha mal.

Professora: homem-aranha mal. Será? Ah, acho que não.

João: o homem-aranha preto é do mal.

Professora: é, só o preto que é do mal. Mas a gente quer ser do bem porque o homem-aranha faz o bem, ele protege as pessoas. O que mais que ele faz?

Gabriel: salva.

Professora: salva as pessoas. O que mais que ele faz?

Kaliely: salva até as criancinhas.

Daniel: é porque ele dá um abraço.

Professora: ah, ele dá um abraço! Em quem ele dá um abraço?

Daniel: nas crianças.

Kaliely: eu vi o homem-aranha

Professora: ah, você já viu. Esse aqui, né, do desenho.

Kaliely: não é do desenho. É de verdade.

Professora: ah, de verdade. Onde que você viu?

Kaliely: lá no shopping.

Gabriel R.: eu vi o homem-aranha preto lá no shopping. Sabia que eu, sabia que eu falei com ele, mas ele era de brinquedo. A minha mãe comprou.

Professora: ah, a sua mãe comprou.

Gabriel R.: é igual o patinho da Fabi.

Professora: agora a Kaliely. Vamos escutar a Kaliely. Senta Kaliely.

Kaliely: também ele me deu bala, ele... também me deu...

Criança: é papai Noel, tia.

Professora: não, é o homem-aranha agora, acho, não é? Mas ele tava de roupa vermelha e azul?

((Kaliely fez que sim com a cabeça))

Professora: tava!!

Kaliely: eu também, e também ele me pegou no colo.

Professora: é vamos escutar o Paulo agora.

Paulo: minha mãe comprou um brinquedinho também do homem-aranha.

Guilherme: o homem-aranha ali é de verdade. A cabeça dele.

Professora: você viu a cabeça dele?

Guilherme: até o olho dele tá apagando.

Professora: o olho dele tá pra dentro por quê? Ele usa aquela máscara. Daí ele tira a máscara.

Gabriel: ele coloca a máscara.

Gabriel R.: ele coloca a roupa.

Professora: eu não entendi como ele se transformou em homem-aranha? O que que aconteceu?

Gabriel R.: ele coloca a roupa.

Professora: mas como que começou. Quem sabe me dizer?

((ninguém se manifesta))

Professora: SABIAM que o homem-aranha levou uma picada de uma aranha. "Schap" na mão dele. Uma aranha de laboratório.

Gabriel: daí ele virou homem-aranha.

Professora: por isso que ele tem super PODERES. A gente pode voar como ele, hein, Flavio?

Crianças: não ((algumas acenam com a cabeça)).

Professora: o que que ele usa?

Criança: teia.

Professora: isso mesmo. Daí ele lança lá ... tchum, tchum... Ele tem super... poderes. A gente não tem.

Gabriel R.: oh, tia, deixa eu falar ((levanta a mão)). Quando aquela aranha roxa, se ela morder a gente, nós vira homem-aranha.

Professora: aranha roxa! Ah é? Não seria marrom? ((rindo))

Gabriel R.: tia, deixa eu falar.

Professora: agora deixa o Gabriel falar.

Gabriel R.: um dia eu fui lá no shopping e vi um homem-aranha do mal.

Pedro: eu fui lá lonjão daí eu vi o papai Noel.

Professora: papai Noel?

Pedro: um monte de papai Noel.

Gabriel: olhe lá na minha mochila!! ((apontando para a mochila no cabideiro)).

Professora: é mesmo, olhe lá na mochila dele tem um homem-aranha. Olha o João quer falar, vamos deixar o João falar.

João: eu fui com a minha madrinha e o meu padrinho ( ) no shopping.

Gabriel R.: tia. Agora tem três homem-aranha. Tem esse daqui ((apontando para a o boneco)), o João e o da minha mochila.

Professora: mas ainda não chegamos ao nome desse homem-aranha. Precisamos de um nome pra ele.

Criança: do mal.

Professora: do mal, não, acho que não.

((Várias crianças falam ao mesmo tempo))

Gabriel: o Mickey ((repete algumas vezes até a professora ouvir)).

Professora: não, mas tem que ser um nome diferente, né.

((a professora solicita que as crianças voltem aos seus lugares para continuar)).

Professora: vamos perguntar pra cada um o nome que vocês vão inventar... Eu vou deixar ele ((o boneco)) aqui na mesa... descansando. Vamos pensar... Oh... liga antena, liga antena... ((estalando os dedos e reorganizando a roda)). Eu vou perguntar... vamos ver... Julia, qual nome que você quer dar pro nosso homem-aranha aqui da sala?

Julia: homem-aranha.

Professora: não, outro nome. Um segundo nome... Pensa...

Gabriel R.: homem-aranha ele já é!

Professora: Qualquer nome. Um nome que você goste.

((Julia não se manifesta))

Professora: então... Gabriel C., fala um nome.

Professora 2: será que seria Pedro aranha?

((Várias crianças falam ao mesmo tempo. A professora canta uma música para retomar a conversa: "braço cruzado, escutando o amigo"))

Professora: vamos escutar o João falar.

João: preto.

Professora: Ah, homem-aranha preto.

((Suzana, Leonardo, Raiane e Juliano não quiseram falar)).

Felipe: eu tenho um ( ) na minha casa.

Professora: ah, eu vou dizer o nome de um...

Professora 2: qual você acha que seria?

Professora: Um nome bem legal... Hum... o nome dele seria Junior! Junior porque ele é pequeno, ele não cresceu ainda... Ele é pequeno... Homem-aranha Junior. Você agora... ((olhando para Caroline)) crie um nome bem legal.

Caroline: papai Noel.

((a professora ri))

Heloisa: a minha mãe comprou um presente pra Michele. Mas é que ... Eu ganhei lápis de cor.

Professora: ah. E qual o nome você vai escolher pro nosso homem-aranha?

Heloisa: Mickey.

Professora: Mickey, tá bom. E o Gabriel R., qual o nome que você criou? Ajuda aí Gabriel.

Gabriel R.: o que você pediu

Professora: não, eu não pedi. O nome que você gostou.

Gabriel: ((demora um pouco, pensando)) ... pode ser... ninoca

Professora: ((rindo)) homem-aranha ninoca. Gabriela, fala pra tia, Gabriela, um nome bem legal.

((Gabriela fez que não com a cabeça))

Professora: Ih, tão todos inibidos hoje. A Kaliely então.

((Kaliely faz que não com a cabeça))

Guilherme: Eu já sei. Boneco com pé na cabeça.

Professora: boneco com pé na cabeça! ((ri)). Legal. Gabriele.

Gabriele: boneco com pé na cabeça.

Professora: Ah, não pode ser igual. Agora você vai criar outro nome.

João: eu vou falar.

Professora: fale você João, já que ninguém quer falar. Fale de pé, fale de pé... homem-aranha... da sala.

((as crianças riem))

João: eu tenho um DVD do homem-aranha.

Professora: Ah, você tem um DVD do homem-aranha. Ainda não escolhemos o nome pro homem-aranha da sala.

Encerra-se a roda.

## APÊNDICE 5 - RODA DE CONVERSA 2

Data: 03/11/2009

Turma: Pré

Duração: 47 minutos

Disparador: aparelho de telefone

Professora: o que a gente tem aqui no meio?

Todos: um telefone.

Rafael: ó, aquele jogo lá, eu consegui pegá aquela arma, mas depois, de repente eu peguei uma fogueira e pegou fogo ( ).

Professora: tava animado o feriadão então, né. O que esse telefone lembra vocês crianças?

Gustavo: pra ligá pras pessoas.

Professora: ligar pras pessoas.

Emily: quando liga tem que atende.

Professora: quando liga pra alguém tem que atender. Fala Beatriz.

Beatriz: tem que ligar pra tia ou pra vó.

Professora: você liga pra sua tia e pra sua vó?

((Beatriz faz que sim com a cabeça)).

Professora: bastante ou pouquinho?

Beatriz: bastante.

Professora: legal::: Fala Rafael.

Rafael: ó, quando a gente tá dormindo o telefone ia toca né, porque as pessoas não sabem que eles saíram.

Professora: ah:::, verdade. Fala Gustavo.

Gustavo: minha mãe levou uma injeção aqui, oh ((apontando para as costas)) tava com muita dor nas costas. E agora não pode fazer nada em casa.

Professora: puxa vida.

Gustavo: o meu irmão tá com catarro aqui ((aponta para o nariz)).

Professora: ah, ih::: tá doentinho, né.

Gustavo: não consegui dormi.

Professora: sério!

Gustavo: quando deito na cama o pescoço faz assim oh, ((estica o pescoço empurrando a cabeça para traz)) torce ( ) sozinho.

Professora: tem que tomar cuidado. Fala Fernandinha.

Fernanda: eu fui no shopping e eu, eu fui no shopping com o meu tio e a minha prima Rebeca, ela tem 5 anos.

Professora: legal. Você telefonou pra ela antes?

Fernanda: ((pensa um pouco)) não é, é a vó, minha vó que disse se ela ia sair e que perguntou se a minha mãe queria ir junto, mas ela não queria.

Professora: ah, legal.

Fernanda: eu tenho mais coisa pra falar.

Professora: fala.

Fernanda: e nós se perdemo da minha vó.

Professora: é querida?! Puxa vida! Fala Grazi.

Graziella: sabia que tenho dentro do balde de água, meu pai pegou o baldinho de água e jogou na minha cabeça?

Professora: pra se refresca?

((Graziella faz que sim com a cabeça)).

Professora: legal. Turminha, vamos prestar atenção no disparador nosso aqui que é o telefone, não vamos esquecer tá. Fala Rafael.

Rafael: ó, quando eu fui em casa eu fiquei brincando no computador né, depois eu joguei um jogo bem legal que é um jogo assim que eu tava jogando depois, depois ele tem uma parte que ele escondia assim, depois ele tinha uma parte que depois eu vi um dragão gigante.

Professora: Legal. Emily, pode falar querida.

Emily: eu fui no shopping com meu pai, minha mãe, minha irmã compra duas bonecas. Duas boneca igual, uma verdinha e outra de florzinha.

Professora: legal. Pode falar Estela.

Estela: fui na piscina.

Professora: você foi na piscina? Que jóia! E você Nicole?

Nicole: eu fui na piscina com meu irmão.

Professora: é? Que jóia. Fala Gabrielle.

Gabrielle: eu fui na piscina.

Professora: fala Wallace.

Wallace: eu ( ) na piscina e derrubei o telefone e o tubarão queria estraga o telefone daí eu fui nadando, bem rápido ((mexe os braços)), e peguei o telefone e joguei pra fora.

Professora: puxa, mas será que tem telefone embaixo do mar, na piscina?

Todos: não:::

Wallace: eu encontrei.

Professora: você encontrou, eu acredito, claro. E você ligou pra quem lá?

Wallace: tinha alguém que me falou, era a minha mãe que falou comigo: alô, cadê o meu celular? ((muda a entonação)) Eu falei: caiu embaixo da água ( ).

Professora: puxa vida. Então tem telefone igual a esse aqui ((apontando para o aparelho no centro da roda)) e tem telefone celular também?

Crianças: tem:::

Wallace: o telefone da minha mãe muda de cor.

Professora: o telefone da sua mãe muda de cor? Que legal! Fala Rafa.

Rafael: ó, quando eu fui no Palladium\* daí eu encontrei um brinquedo bem legal, eu eu fui comprar monstrinho e depois quando eu fui no Big também eu fui comprar um Max steel\*\* mergulhador.

((Gustavo estava com o braço erguido))

Professora: é, legal. Gustavo, vamos conversar sobre esse telefone aqui. Esse telefone é novo ou é velho?

Crianças: velho.

Professora: por que ele é velho? Por que vocês acham que ele é velho?

Gustavo: é que nem você compra as coisa daí tá novo e depois fica do teu lado e você usa bastante.

Professora: depois que você usa bastante fica velho?

((Gustavo faz que sim com a cabeça))

Professora: por que você acha que ele é velho, Gabriele?

Gabriele: quando ele fica velho não dá pra liga pra ninguém.

Professora: ah, quando fica velho não dá pra ligar pra ninguém. Fala sobre o telefone Nicole.

---

\* Shopping Center.

\*\* Desenho animado, com produtos disponíveis no mercado como bonecos e carrinhos.

Nicole: quando o telefone é, ele toca todo mundo fala assim, cadê o telefone? Ele tá tocando.

Professora: e pelo som a gente consegue descobrir aonde ele está?

Crianças: consegue.

Professora: sério!? Mas qual telefone? O telefone de casa ou o telefone celular?

Crianças: de casa.

Gustavo: o celular também tem uma música que eles atendem. O celular da minha mãe e do meu irmão tocava uma música assim, ficava tocando daí a minha mãe começa atende.

Professora: hum:::, legal. Fala Evelin.

Evelin: saiu barro do meu chinelo.

Professora: ah saiu meu amor, então depois a tia vai limpar o seu chinelo. Fala Fernanda.

Fernanda: o telefone fica velho por causa da gente usa todos os dias.

Professora: você usa bastante o telefone?

Fernanda: usa.

Professora: toca bastante o telefone na sua casa? Qual toca mais esse ou o celular?

Fernanda ((acompanhada por outras crianças)): celular

Professora: quem tem celular na sua casa, teu pai ou tua mãe?

Fernanda: minha mãe e meu pai.

Gustavo: minha mãe, meu pai e meu irmão.

Professora: os três tem. Fala Eloise.

Eloise: minha mãe tem um celular.

Professora: sua mãe tem um celular. Você sabe mexer no celular dela?

Eloise: sei.

Professora: que jóia. O que que ele faz, deixa a Eloise contar pra gente.

Eloise: ele canta uma música ( ).

Professora: ah, ele canta uma música! Que legal! Você gosta de mexer nele?

((Eloise faz que sim com a cabeça)).

Professora: que jóia! Quem mais... Gabriele, pode falar.

Gabriele: o celular da minha mãe tem joguinhos.

Professora: tem joguinhos. Você sabe jogar?

Gabriele: sei.

Professora: que jóia! Fala Victor Gabriel.

Victor Gabriel: o meu tio tem um celular, mas ele não deixa eu jogá.

Professora: por que que ele não deixa?

Victor Gabriel: porque ... porque é dele.

Professora: e o que acontece se você jogar no celular dele? O que pode acontecer?

Victor Gabriel: estraga a bateria.

Professora: ah:::, tem bateria no celular?

Crianças: tem.

Professora: e nesse telefone aqui ((apontando)) será que tem bateria?

Crianças: não.

Professora: não tem. Mas o que que é bateria gente?

Gustavo: é quando tá sem bateria eles colocam um fio daí carrega.

Professora: e esse aqui não precisa carregá, não?

Crianças: não.

Professora: mas o que que acontece se não carregar o celular?

((várias falas))

Professora: vamos escutar o Wallace falar, pode falar Wallace. O que acontece?

Wallace: explode.

Professora: o que você acha que acontece Rafael?

Rafael: ó, eu queria dizer de outra coisa.

Professora: o que acontece com o celular?

Rafael: daí eles não conseguem ligar, daí assim ó: alô, alô ((com a mão ao lado da orelha, imitando um telefone)) não, não dá pra ligar daí.

Professora: não funciona. Será que não funciona quando não carrega?

((Rafael faz que não com a cabeça)).

Professora: fala Gustavo.

Gustavo: esse ali ((do centro da roda)) tem que esperar mais tempo pra ele carregar.

Professora: tem que ficar esperando um tempão pra ele carregar. E como será que põe o fio do carregador nele?

Gustavo: aqui ó ((aponta para o fio do aparelho)).

Professora: aquele fio ali será que é do carregador? O que vocês acham? Emily, o que que você acha? Será que aquele fio ali é do carregador ou não precisa carregar?

Beatriz: não precisa carregar.

Professora: mas se ele não precisa carregar e se aquele ali não é o fio do carregador, como é que ele funciona?

Gustavo: daí tem que ficar esperando, esperando, esperando, carregá.

Emily: pra ligá.

Professora: mas onde tem que ligar?

Beatriz: na tomada.

Professora: esse aí tem que ligar na tomada senão ele não funciona? E o celular? ((várias falas))

Professora: vamos escutar primeiro o Gustavo.

Gustavo: você pega e coloca o negócio no celular pra carregar. E esse aí ((aponta para o aparelho))... esse aí não daí, daí explode aqui na orelha ((aponta)). Daí vai mata aqui a pessoa ((passa o dedo na garganta)).

Professora: que perigo que é um telefone. Eu não sabia disso.

Gustavo: tem cuidado pra deixar o telefone carregado. O seu telefone, você deixa carregado?

Professora: eu deixo carregado o meu telefone. Quando ele tá sem carga eu deixo carregar.

Gustavo: e tem uns telefones que você pega uma caneta e vai clicando e tem uns telefones que você pega o dedo e vai clicando nele.

Professora: ah, tem um telefone que é diferente, você põe uma canetinha assim nele?

Gustavo: tem uma coisa pra riscar o celular ((demonstra como se estivesse com o celular na mão)).

Emily: quando eu ouvi o telefone da minha mãe tocando ela pegou daí eu falei assim: quem é mãe, daí era meu vô.

Professora: ah é. Você atendeu? Era aquele de canetinha ou não?

Emily: não.

Professora: fala Wesley.

Wesley: sabia que o telefone fica lá, em cima na geladeira daí eu pego a cadeira daí eu subo em cima, daí eu ligo.

Professora: daí você consegue pegar o celular. De quem é o celular?

Wesley: é da, é da minha vó, é que minha casa tá quebrada, daí que dá pra vê minha casa, meu pai.

Professora: hum, e você tá lá com a vovó?

Wesley: ahã, e quando a gente tá, e quando tá na irmã dela eu durmo na cama dela e quando ela esta na cama daí eu já vo pro sofá.

Professora: ah é?! Maiara pode falar.

Maiara: eu tomei banho, sabia.

Professora: puxa, que legal. Fico feliz de saber disso. E aí Gustavão, quer dizer que o celular, o telefone pode explodir se não tiver carregado?

Wallace: quem falou isso foi eu.

Professora: ah, o Wallace que falou isso.

Gustavo: tem um celular que pega uma caneta assim ((faz o gesto, como se estivesse tirando uma caneta acoplada no celular)) daí vai aparecer um monte de coisa. Você pega uma caneta assim ó, desenha, uma caneta preta, vermelha, rosa.

Professora: ah, que legal.

Fernanda: o meu pai ganhou um celular novo.

Professora: o seu pai ganhou um celular novo?! Que jóia.

Fernanda: e veio com um negócio de escutar música no celular do meu pai ((põe as mãos nas orelhas, reproduzindo o fone de ouvido)), e é do meu pai e da minha mãe, é dos dois. E eles tem três, é um, dois, três ((ergue os dedos acompanhando a contagem)).

Professora: três celulares. Que jóia.

Emily: ó tia, a minha tia deu um celular pra minha mãe.

Professora: ah, que legal.

Emily: até o meu pai trocou.

Professora: quer dizer que tem celular que é novo e esse telefone aí é velho. Qual a diferença do celular novo pra esse telefone aí que é velho?

Gustavo: ele é novo. Assim quando eu tava dentro da barriga da minha mãe tinha um buraco aqui né ((apontando para o umbigo)) eu queria vê, né. Sabe, o telefone toca música, né. A minha mãe vai atende. Eu e meu irmão brincava de star wars, star wars faz assim “pam, pam, pam-pam-pam”. Tocava música.

Professora: tocava música igual toca no celular? Que jóia. Rafael.

Rafael: aquele jogo lá, eu falei pra você, eu levantei ele, eu queria ir pra pular, né, depois eu pulei, você tem que tomar cuidado ele joga um raio em você, você tem que pular ou se abaixar e tem que tomar cuidado senão ele bate com a cabeça dele, mas só tem que dá um soco nele daí fica com estrelinha na cabeça dele e se você pega uma arma e atira assim nele, daí só que ele tem magia daí não ataca ele.

Professora: puxa, você jogou isso aonde?

Rafael: eu joguei no computador da minha mãe.

Professora: ah, e o joguinho que tem no celular é parecido com esse?

Rafael: é, e tem uma vez quando eu tava jogando, um celular de uma pessoa lá que eu não sei, eu tava jogando o jogo é do... da cobrinha.

Professora: tem jogo da cobrinha no celular? Quem sabe jogar o jogo da cobrinha no celular?

Algumas crianças: eu:::

Professora: você sabe Ryan, como é que é o jogo?

Ryan: uma cobra bate na cabeça da outra.

Professora: é esse joguinho Rafael?

Rafael: é assim ó, que é o jogo, você não pode chegar perto do seu corpo senão ele morre.

Professora: Ah, que legal, fala Fernandinha.

Fernanda: na roda gigante eu ganhei um porquinho.

Professora: que jóia, Fernanda!

Fernanda: e tem mais uma coisa: um celular é da minha mãe, outro celular é do meu pai e o último celular é dos dois.

Professora: é dos dois esse que é mais moderno, cheio da coisarada, né. Fala Gabriele.

Gabriele: o meu telefone... é prata.

Professora: prata, que chique, hein. Fala Wallace.

Wallace: sabe que eu fui na loja e ganhei um porquinho, e aquele porquinho tem uma coisinha lá que pode colocar dinheiro.

Wesley: cofrinho.

Wallace: eu tenho dois cofrinhos que pode colocar um monte, monte, fica bem pesado.

Professora: fala Rafael.

Rafael: então aquele jogo lá você, quando você tem que pegar com alguma letra, tem aperta pra escolhe o cara atira, você tem que toma bem cuidado, você tem que dá um soco, um socão assim ó ((demonstra)). Quando ele atira em você ele pula e você fica deitado assim.

Professora: você jogou o feriadão todo pelo jeito, hein.

Rafael: joguei o dia todo que o meu olho ficou vermelho demais.

Professora: meu Jesus amado. Tem que conversar com a tua mãe pra te dar uma bola, rapaz, pra você pula um pouco. Fala Emily.

Emily: a minha, avó Esmerinda tava com um chapéu assim ((aponta pra cabeça)) e até o Joaquim tava. Daí minha mãe tirou uma foto.

Professora: do seu celular?

((Emily fez que sim)).

Professora: como é será que fica a foto do celular, hein?

Emily: o celular era prata.

Professora: e como é que fica a foto? Será que a foto fica prata e fica rosa ou fica normal?

Crianças: normal.

Professora: e daí como é que a gente faz pra tirar a foto de dentro do celular?

Criança: fica um pouquinho claro.

Professora: fica um pouquinho claro? E fica só lá dentro do celular ou dá pra tirar de dentro do celular?

Beatriz: dá pra gente tirar de dentro do celular.

Professora: como que a gente faz pra tirar?

Beatriz: apertando o botão.

Professora: daí o que que acontece? Como a gente faz pra foto sair de dentro do celular?

Gabriele: aperta o botãozinho de sair.

Professora: sai e vai pra onde?

((várias falas)).

Professora: se eu pego um celular aqui e "clic" tiro uma foto de vocês, a foto fica lá dentro do celular?

Todos: fica.

Professora: e como que eu faço pra foto sair lá de dentro do celular?

Rafael: Eu sei, eu sei, é assim ó. Quando o celular tá dentro aí coloca um fio assim e daí a foto vai pra dentro do computador ((demonstra com as mãos como se estivesse com um celular e o fio para conectar ao computador)).

Professora: Ah, a foto passa assim pro computador.

Rafael: ((faz que sim com a cabeça)). É depois você imprimi.

Professora: ah, tem um fiozinho que a gente coloca no celular e depois coloca no computador? Daí ele passa do celular pro computador e daí imprimi? Você tá entendendo de computador, hein. Fala Gustavo.

Gustavo: não assim que faz pra foto, assim, você tem que falar pro irmão, pro pai, pra mãe, pra avó. O meu vô não sabe mais mexer porque ele já tá no cemitério. Depois, depois lá no computador espera um pouco daí vai fazer assim ((passa uma mão por baixo do outro braço, reproduzindo o papel sendo impresso)) daí vai testando apertando os botão ( ). É o meu irmão sabe muitas ( ).

Professora: sabe mexe bastante no celular?

Gustavo: sabe. Sabe pegar a espada e passa assim ((movimenta as mãos como se estivesse com uma espada)).

Professora: é ele sabe mexe bastante no celular e você tá aprendendo com ele também?

Gustavo: é e depois tem um jogo e tem um piázinho lá que é meu amigo que tem um monte de coisa: carro do Batman, todas as coisas. E depois passa um joguinho lá, aparece no computador dele e daí eu sempre jogo... tem o Bob esponja\* não pode deixá ninguém come, se demora rápido, sabe quem vai vim? O Patrick ( ) Ele tem uma máscara do Sherek. A máscara tem que ficar certinha na minha: o olho fica aqui ((aponta no seu olho)), a boca fica aqui ((coloca as mãos sob a boca)). Daí a mão tá fazendo assim ((aponta o indicador)) e a outra ta fazendo assim ((garra)).

Professora: puxa, que interessante esse jogo Gustavo!

Gustavo: não é jogo.

Professora: ah, não? O que que é esse?

Gustavo: é do índio.

Professora: muito legal. Wallace, fala Wallace.

Wallace: eu tenho telefone que dá pra grava música direfente.

Professora: direfente eu não sei o que é, é di-fe-ren-te, fala diferente pra profe.

Wallace: é uma música de Natal.

Professora: como que é a música?

Wallace: di di di dom di di dom ((cantarola)).

Professora: de quem é esse telefone?

Wallace: é da minha mãe, é dos dois, eu tenho um.

Professora: da tua mãe e do teu pai?

Wallace: sim.

Professora: fala Evelin.

((Evelin não fala nada))

Rafael: tô levantando a mão.

Professora: fala, Rafael.

Rafael: quando eu vi aquele jogo lá que eu tava te falando bastante vezes, foi vê o mapa, o carinha tava dentro do avião assim ((pilotando)) depois quando eu voltando pro o avião eu vi uma pessoa, a princesa foi roubada, o fantasma pegou ela mas depois eu fui lá, eu fui que eu tinha que pegá ela, mas não consegui pegá ainda, mas depois eu vi uns fantasmas assim, que tavam presos numa guerra assim e daí o avião tava escondido assim pro caras não verem ele, mas como que ele atira? Naquele letra assim ((desenha um A no ar)) ele atira fogueira, e naquela letra assim ((desenha um R)) ele atira outro fogo e no S, no S ele pula.

Professora: Gabriele, o que você tem pra falar querida?

---

\* Desenho infantil.

Gabriele: eu vi no computador um DVD da Barbie.

Professora: DVD da Barbie! Você gosta de jogá o DVD da Barbie?

Gabriele: não, é DVD, não é joguinho.

Professora: não é joguinho? É só filminho? Você assistiu?

Gabriele: Ahã::, eu tenho um montão de DVD. Tenho até microfone da Barbie.

Professora: que jóia querida. Fala Nicole.

Nicole: sobre o telefone, sabe quando alguém liga, liga, aí minha mãe atende.

Professora: tua mãe atende. Você atende o telefone na sua casa também?

Nicole: eu não tenho telefone.

Professora: não tem telefone, só o celular?

Nicole: só a minha mãe e o meu pai que tem celular.

Professora: é querida. Ryan, pode falar.

Ryan: eu tenho um telefone prata.

Professora: de prata, que jóia. Fala Maiara.

Maiara: quando, quem saiu, levantou cedo e foi trabalha, o telefone atende.

Professora: o telefone toca e você atende?

Maiara: eu não atendo telefone, eu não tenho.

Professora: ah, então, quando a mamãe telefona pro trabalho dela alguém atende?

Maiara: não.

Professora: não? A profe não entendeu o que você falou. Repete, por favor.

Maiara: tá, uma pessoa, saindo de casa, tá atrasada, saiu de casa, levantou cedo e foi trabalha e o telefone toca, não dá pra atende.

Professora: ah, o telefone fica tocando porque não pode atender, tá atrasada. Fala Gustavo. A Fernanda quer falar, desculpa, fala Fernanda.

Fernanda: ((silêncio... coloca a mão na cabeça)). Esqueci.

Professora: esqueceu? Depois você diz. Fala Gustavo.

Gustavo: sabe que amanhã minha mãe foi andá de bicicleta ( ). Tem um jogo assim, que você tem que pegar uns pontos ( ) é do mal ( ). Sabe como é o nome do jogo? Harry Potter.

Professora: que horror! Isso não é legal! Fala Fernanda.

Fernanda: se, se o meu aniversário antes do dia das mães daí, daí não vai dá pra eu cantar a música pras mães.

Professora: hum:::, se é o teu aniversário antes do dia das mães você não vai tá o que, Fernanda?

Fernanda: não vai dá pra eu cantá a música do dia das mães.

Professora: Ahã:::, não vai dá pra você canta a música do dia das mães? Mas dá o ano que vem ainda.

Fernanda: não tia, agora é seis dias.

Professora: não, o dia das mães já passou. Você já cantou a música do dia das mães.

Fernanda: não, meu aniversário tá chegando perto, por causa de que eu já vou ter seis anos.

Professora: ah, mas é só ano que vem.

Fernanda: falta seis dias.

Professora: não Fernanda, você vai fazer seis anos só ano que vem. Daí é perto do dias das mães.

Fernanda: a minha mãe falou que era seis dias.

Professora: Acho que é seis meses.

((Fernanda concorda, faz uma expressão de ter lembrado o que a mãe disse)).

Professora: Ryan.

Ryan: tem que coloca videogame no telefone.

Professora: tem que coloca videogame no telefone. Será que esse telefone dá pra coloca videogame?

Beatriz: não.

Wallace: mas o meu dá. Eu tenho um telefone de *Power Rangers*, pode colocar cartãozinho do *Power Rangers*. De tudo que quisé.

Professora: fala Ryan.

Ryan: eu tenho videogame do max steel.

Professora: você tem DVD do max steel!

Ryan: só que é videogame.

Professora: hum:::. Mas não dá pra colocar no seu telefone?

Ryan: dá.

Professora: que moderno que é esse telefone de vocês hein, não tô sabendo. Fala Rafael.

Rafael: ó, quando eu tava indo lá no cinema eu fui brincar. Sabe aquela máquina que pega o bichinho e agarra assim ((demonstra com as mãos como uma garra)), quando o meu tio foi coloca o cartão assim e não conseguiu pega nenhum bichinho. Eu queria aquele dinossauro. É difícil!

Professora: legal galerinha. Fala Wesley.

Wesley: sabia que o meu tio tem um joguinho no computador que é do Bob esponja, daí ele, daí ele, daí tem um, daí tem quando ele abre a porta daí tem que joga assim.

Professora: que jóia. E você gosta de joga esse joguinho?

Wesley: huhum.

Professora: fala Gustavo.

Gustavo: sabia assim, que a estátua não é de verdade, e as água é de areia e faz assim uma coisa e pega e puxa o peixe daí ganha um prêmio?

Professora: pescaria.

Gustavo: daí um fui lá meu ( ) pegou um peixe daí meu irmão me ajudou daí eu pesquei um peixe daí o meu irmão pegou um pra minha avó. Minha avó ficou assim ó ((segurando a vara com força demonstrando que tinha fisgado algo)), não conseguiu pega nenhum peixe.

Professora: você não conseguiu pega nada? Tua vó conseguiu?

Gustavo: ela puxou o peixe assim e pulou assim, pegou areia. Foi assim.

Professora: Ryan, o que você quer falar querido?

Ryan: eu tenho um videogame de cobra.

Professora: videogame de cobra, ui. Fala Nicole.

Nicole: é, lá na praia não tem peixe.

Professora: na praia não tem peixe?

((Nicole faz que não com a cabeça))

Maiara: na minha praia tem peixe.

Professora: tem peixe? Que tamanho que era o peixe?

Maiara: era bem pequenininho assim ((demonstra com as mãos)). Eu não peguei o, o peixe ((abanando a cabeça)).

Professora: tinha bastante ou tinha pouquinho peixe lá na praia?

Maiara: bastante.

Professora: você aproveitou bastante as férias, é querida?

((Maiara faz que sim)).

Professora: fala Fernanda.

Fernanda: sabia que eu fui pesca, mas não nas férias, faz muito tempo.

Professora: você foi pesca e pescou bastante peixinho?

Fernanda: não, só o meu tio que pescou.

Professora: ah é?! Que jóia. Pode falar Maiara.

Maiara: ((pausa)) esqueci.

Professora: pode falar Ryan.

Ryan: eu tenho o max steel e homem-aranha.

Professora: o max steel e homem-aranha?! Vocês só pensam em videogame. Fala Nicole.

Nicole: é, quando eu fui na pescaria meu pai me ensinou a pescar daí eu puxei o peixe e ele falou: 'muito bem Nicole'.

Professora: é serio! Você pescou bastante?

Nicole: pesquei e tá lá no congelador o peixe.

Professora: puxa, que delícia e você vai fazer assado o peixe?

Nicole: minha mãe, minha mãe nem, eu falo pra ela assim: mãe eu queria comer peixe frito, mas ... outro dia, filha – minha mãe fala assim – outro dia.

Professora: outro dia, né. Fala Grazi.

Grazielle: esqueci.

Professora: esqueceu querida. Fala Fernanda.

Fernanda: sabia que eu já joguei no computador faz, ah, faz tempo, mas, hum, ... eu joguei, mas tinha joguinho na internet, tinha joguinho de computador. Não é da internet.

Professora: Ah é. Pode falar Rafael.

Rafael: ó, você não viu que o meu dentinho caiu, oh ((abre a boca)).

Professora: eu vi. Tá lindo banguelão.

Rafael: já caiu dois, depois caiu outro, depois caiu outro rápido ((acompanha com os dedos a contagem)).

Professora: que jóia cara. Maiara pode falar princesinha.

Maiara: eu fui na piscina, sabia?

Professora: você foi na piscina? Que legal. Tinha bastante gente lá?

Maiara: não, só tava minha mãe e o meu pai. E o meu pai caiu na piscina comigo.

Professora: que gostoso, né?

((Maiara faz que sim com a cabeça))

Professora: fala Wallace.

Wallace: é que o Wesley queria falar.

Professora: o Wesley? Tá desculpa Wesley, levei uma babada ao vivo e a cores.

Wesley: sabia que no celular da minha mãe tem uns joguinho e tem um com número, que tem que apertar uns números.

Professora: é, e você sabe jogar?

Wesley: ahã ( ).

Professora: agora a Fernanda quer falar.

Fernanda: sabia que... eu fui pescar... duas vezes... mas na pescaria tinha parquinho.

Professora: que jóia.

Fernanda: e foi com a Maiara e o Maicon e minha prima Rebeca também.

Professora: que gostoso.

Fernanda: e eu comi... eu mastiguei chicletes que o Maicon comprou pra mim... e pra ele e pra Maiara mas... a Rebeca, a minha prima não queria, a Rebeca.

Professora: ah é. Fala Rafael.

Rafael: é, quando, é quando eu tava em casa uma vez eu tava sempre achando um brinquedo assim, tão pequenininho, que era um robozinho que tinha uma cabecinha

assim ((demonstra o tamanho com o polegar e o indicador)) sem boca, que tinha uma perninha assim, você fechava e parecia uma maquiagem.

Professora: que jóia Rafael. Fala Evelyn.

Evelyn: quando, quando liga pra vó tem que atende a mãe, e o pai.

Professora: tem que atende o pai ou a mãe. Fala Rafael.

Rafael: eu falei de novo, né. Mas agora quando eu fiquei em casa, uma vez quando eu fiquei em casa eu fiquei brincando né. Quando meu max steel tava brincando, eu tinha três max steel: um campeão de luta, um ( ) e um pescador, mas depois tinha três max steel e monstro. Três monstro era o, era o monstro de gelo, monstro de ferro, quem mais aquele lá, ah, e aquele monstro grande lá que 'ce' aperta o botãozinho aqui oh ((aponta para o ombro)) e faz assim 'ruuuuu', quando você aperta aqui ((no ombro)) ele fica rachando as coisas. Quando você aperta um botão ali perto ((nas costas)) ele faz assim ó ((levanta as duas mãos com as palmas viradas para cima, como garras)). Nossa é bem perigoso.

Professora: eu quero só esclarecer uma coisa pra vocês pra não ficar dúvida, turminha. Esse telefone é velho, é verdade. Ele é um telefone residencial que a gente coloca na casa, no escritório. Mas ele não tem carregador, sabe por quê? Porque ele é ligado direto na tomada. Quando a gente liga o telefone direto na tomada, aí já tem o fio próprio dele e não precisa de carregador. O celular da gente não tem fio. Por isso que tem que carregar ele pra que a bateria fique forte e funcione. Se a bateria não tiver carga ela não explode não. Celular não explode tá, turminha. A gente coloca uma carga nele, liga um fiozinho no celular e outro fio vai lá na tomada, pra deixar a bateria bem forte.

Wallace: é, pra carrega.

Professora: pra carrega. Mas o celular não explode tá galerinha, não tem perigo não.

Wallace: mas só pra carrega.

Professora: nem pra carregar. Pra nada ele explode: nem pra carrega, nem quando a gente tá telefonando.

Wesley: sabia que eu tenho um joguinho de max steel daí é bem difícil, quando tiver lá em cima tem que ficar atirando no homens.

Professora: beleza, fala Wallace.

Wallace: sabe que eu tenho um joguinho diferente que é do coelho ( ).

Professora: beleza carinha, legal. Conversamos bastante galera.

Todos: conversamo.

Professora: fala Maiara.

Maiara: fui passeá outro dia, fui na praia.

Professora: você foi querida! Que jóia. Fala Nicole.

Nicole: eu vou na praia com a minha ( ).

Professora: fala Rafael pra encerrar.

Rafael: tá bom. Quando eu tava comprando brinquedo no Palladium, eu, eu fui comprar uns bonequinho assim desse tamanho, que eu, que, mas agora tem uns bonequinho assim ((mostra o tamanho com os dedos)) que se chama monstrinho, mas agora tá ficando difícil, uma vez tinha um pacotinho de 4 pra ver qual que vem, mas agora tá ficando difícil, sabe por quê? É por causa de que agora tem um pacotinho assim, agora o papai fica 'rebobulando' assim ((apalpando o pacote)) e ele não consegue achar, quando encontra ele achou repetido: era o ciclobe e o cérebro, o cachorro sem cabeça e o ciclobe com um olho ((revoltado)). Já veio repetido agora. Mas agora eu não to ganhando mais repetido, só tenho dois repetido.

Professora: beleza cara. Foi super legal. Parabéns pra todos.

## APÊNDICE 6 - RODA DE CONVERSA 3

Data: 06/11/2009

Turma: Pré

Duração: 40 minutos

Disparador: maiô de banho infantil

Professora: o que será que eu tenho aqui? ((no bolso do guarda-pó)).

Crianças: mostra, mostra, mostra ((com palmas)).

Professora: tá bom, eu vou mostrar então. O que vocês acham que é? ((retira o objeto do bolso e segura com as duas mãos, escondendo-o)).

Rafael: um tomate.

Criança: uma meia.

Criança: uma blusa.

Wallace: eu acho que é um fio dental.

Criança: eu acho que é uma blusa.

Professora: não é uma blusa.

((Várias crianças falam))

Professora: ergue a mão, ergue a mão.

Fernanda: eu acho que é uma boca.

Professora: não é uma boca. Fala Victor.

Victor: eu acho que é uma calcinha.

Professora: não é uma calcinha.

((Risos))

Emily: acho que é um sutiã.

Professora: não é um sutiã. Fala Rafael.

Rafael: eu acho que é um ursinho bem maciozinho.

Professora: não é um ursinho bem maciozinho. Fala João Victor.

João Victor: eu acho que é uma meia.

Professora: não é uma meia. Fala Maiara.

Maiara: acho que, acho que é um chinelo.

Professora: não é um chinelo. Fala Nicole.

Nicole: eu acho que é uma calça.

Professora: não é uma calça. Fala João Pedro.

João Pedro: eu acho que é um macaquinho.

Professora: não é um macaquinho. Fala Yuri.

Yuri: eu acho que é o teu nariz.

Professora: não é o meu nariz.

((Risos))

Professora: fala Eduarda.

Eduarda: uma touca de banho.

Professora: não é uma touca de banho. Fala Wesley.

Wesley: eu acho que é seu, sua orelha.

Professora: não é minha orelha.

Rafael: eu sei.

Professora: fala Rafael.

Rafael: acho que é um ovo.

Professora: não é um ovo. Fala Fernanda.

Fernanda: eu acho que é a sua boca.

Professora: não, assim não é legal. Fala Victor Gabriel.

Victor Gabriel: eu acho que bolinha de gude.

Professora: não. Fala Ryan.

Ryan: eu acho que é uma cobra.

Professora: não é cobra. Fala Gustavo.

Gustavo: eu acho que é uma meia fedorenta.

((risos))

Professora: não, minhas meias não são fedorentas.

((Risos))

Professora: fala... bom, como ninguém adivinhou e eu ganhei essa né, hou, hou, hou ((ela revela o que tem nas mãos)).

Criança: é uma blusinha!

Professora: não, é um MAIÔ. ((estende o maiô no chão, no centro da roda)).

Emily: é um biniqui.

Professora: biniqui, ((risos)). É um biquíni.

Professora: bem, quem é que sabe pra que serve esse maiô? Deixa eu vê quem é que está com a mão erguida. Emily, por favor.

Emily: pra ir pra praia. Hoje eu vo i pra praia ((esfrega as mãos)).

Professora: ai que delícia. Rafael.

Rafael: ah, eu acho que isso ai é uma ropa pra gente calçá e faze piquenique se queimá com sol, eu acho.

Professora: é verdade.

Wallace: se protege do sol também.

Professora: tem que protege do sol? Por quê?

((várias falas))

Professora: eu não consigo entende quando a turma do Pré fala tudo junto. Então vamos ver o que que o Felipe tem pra falar, por favor Felipe.

Felipe: parece praia, isso sim.

Professora: parece praia Felipe? É gostoso, né? É... Nicole

Nicole: parece que é um biquíni de ir pra praia de passar de protetor solar.

Professora: tem que passar protetor solar. Por que tem que passar protetor solar?

((Várias falas, chamando a professora))

Professora: o Yuri que não está gritando, chamando tia, tia, tia, pode falar, por favor.

Yuri: é, tem que passar protetor solar pra não se queima aqui ((aponta para o ombro)) pra não descascar.

Professora: ah, é verdade! Pode falar Fernanda.

Fernanda: dá pra brinca na piscina com isso daí.

Professora: dá pra usa maiô na piscina também, é verdade. Pode falar Emily.

Emily: eu vou pra praia com bonezinho.

Professora: tem que colocar bonezinho. Por que tem que colocar bonezinho, João Victor?

João Victor: pra não queima a cabeça.

Professora: pra não queima a cabeça. É verdade. Maria Izabel, pode falar querida.

Maria Izabel: não pode entrar água porque então molha o cabelo embaixo daí a água vai no ouvido.

Professora: ah, e o que que acontece se a água for no ouvido?

Fernanda: dá dor de ouvido.

Professora: Fala Ryan.

Ryan: pra, que tem um protetor solar que tem um peixinho dentro.

Professora: Ah, no protetor solar tem um peixinho dentro dele?

((Ryan faz que sim com a cabeça))

Professora: sério?! Fala Emily.

Emily: eu tenho...

Criança: esqueceu.

Professora: esqueci:::. Fala Rafael

Rafael: oh, ((Rafael é interrompido por Emily)).

Emily: tinha uma escovinha pra leva prá praia.

Professora: uma escovinha? E pra que você usava a escovinha?

Emily: pra, pra mim pentiá meu cabelo.

Professora: ah, você levava a escovinha! Nossa, que vaidade! Fala Thamires.

Rafael: esqueceu de mim é?

Thamires: a minha mãe levou na piscina que eu sei nadá.

Professora: Você sabe nadar! Que legal. Fala Rafael.

Rafael: ó, amanhã, amanhã eu vou passear lá no Palladium\* amanhã.

Professora: é, você vai lá no Palladium, que legal. Fala Victor Gabriel.

Victor Gabriel: ((faz silêncio, fica pensando)).

Crianças: esqueceu.

Professora: esqueceu. Fala Ryan.

Ryan: tem que passar protetor solar senão queima tudo a cabeça.

Professora: senão queima. Mas a gente passa protetor solar na cabeça?

Crianças: não.

Professora: Passa? Fala Nicole.

Nicole: porque nós tem cabelo.

Professora: Ah, mas tem que passar protetor solar aonde?

Crianças: no corpo.

Yuri: no rosto.

Professora: João Pedro, fala.

João Pedro: tem que passar protetor solar aqui ((bochecha)), aqui ((outra bochecha)), aqui ((nariz)), aqui ((testa)), aqui ((braço)), aqui ((outro braço)), aqui ((perna)), aqui ((outra perna)).

Professora: pra que tem que passar protetor solar?

João Pedro: pra não queimar as costas e a cabeça.

Professora: é! Fala Yuri.

Yuri: se entra água no ouvido fica surdo.

Professora: verdade! Perigoso entra água do mar no ouvido é, Gustavo?

Eduarda: eu tiro água do ouvido.

Professora: você tira água do ouvido?

((Eduarda faz que sim com a cabeça)).

Professora: como que faz pra tira água do ouvido?

Rafael: eu sei.

Victor Gabriel: batendo na orelha. Assim ó ((vira a cabeça de lado e bate com a palma da mão na orelha)).

Rafael: ó, quando a gente faz assim ((bate na orelha)) mas, não pode fazer isso senão vem um sabãozinho ((aponta para a palma da mão em forma côncava)) faz assim daí vai intalá o outro.

Professora: como é que é? Um sapãozinho? O que acontece com o sapãozinho?

Rafael: não, é sabãozinho.

Professora: Ah, sabãozinho. O que acontece com o sabãozinho?

---

\* Shopping Center.

Rafael: daí vem junto com água ((na palma da mão)) daí você faz assim ó ((bate na orelha)) daí vai entra dentro da orelha, daí vai fica entupido os dois, daí você fica fazendo assim ó ((bate numa orelha e depois na outra, alternando e movimentando a cabeça))

Professora: Ah, daí sai água do ouvido?

Rafael: sai. Mas daí eu tomei banho mesmo.

Professora: é?! Fala Gustavo.

Gustavo: tem que anda de prancha, se a água vir, a pessoa cai lá dentro do mar, daí se afoga.

Professora: a Eloise vai falar agora, vamos ouvir. Fala Elo.

Eloise: esqueci.

Professora: esqueceu princesa.

Rafael: eu não esqueci não.

Professora: fala Eduarda.

Eduarda: tem que se protege do sol, é muito quente o sol.

Professora: é verdade. O que que acontece se não passa protetor, Eduarda?

Eduarda: queima a pele.

Professora: e como que fica a pele queimada, Eduarda?

Crianças: vermelha.

Professora: como que fica Eduarda?

Eduarda: vermelha.

Professora: será que dói ou não?

Eduarda: dói.

Criança: não dói.

Professora: não dói? Quem acha que dói quando queima?

Alguns: eu ((levantam o braço)).

Gustavo: eu não.

Yuri: o tia, o primeiro que se queimou foi o João.

Professora: vamos escutar o que que a Letícia tem pra falar pra gente, fala Letícia.

Letícia: tem que coloca biquíni pra entra na piscina.

Professora: ah, tem que coloca biquíni pra entra na piscina! Que legal! Fala Gustavo.

Estela: eu coloco.

Professora: você coloca? Deve ficar linda de biquíni, hein, Estelazinha.

Gustavo: deixa eu falá. O sol queima tudo e só fica o osso assim ((passa a mão pelo rosto))

Professora: queima tudo a pele e só fica o osso? Puxa eu não sabia disso. Fala Rafael.

Rafael: ó, quando eu tomo banho, quando eu não tomo banho, eu pareço, eu pareço com um gambá ((abana a mão na frente do nariz)).

Professora: é Rafael. Fala Fernanda.

Fernanda: é...

Ryan: esqueci.

Professora: iiiisqueci. Fala Ryan.

Ryan: tem que passa protetor solar senão fica vermelho e vai pra casa tudo assim.

Professora: vai pra casa todo vermelho. Eu vou contar uma coisa pra vocês: fica vermelho e ARDE, DÓI bastante quando se queima no sol e não passa protetor solar, sabia? Pode falar João Pedro.

João Pedro: uma vez, uma vez eu e o Yuri queimamos a costa, né Yuri? Uma vez eu queimei as costa primeiro daí o Yuri, né Yuri?

Professora: por quê? Tava doendo?

Yuri: é.

João Pedro: agora não dá doendo mais, né Yuri?

Yuri: é.

Professora: é. Pode falar Rafael.

Rafael: ó, quando eu... quando... minha praia, lá na minha praia, eu... quando eu tava na minha praia eu dormia na cama do meu primo que se chamava Marcos, quando eu deitei na cama dele, ele sempre dormia de noite, quando eu acordo eu vou indo pra piscina depois vou correndo lá pra praia brinco com a minha boinha.

Professora: é cara! Fala Gustavo.

Gustavo: vou falar de outra coisa.

Professora: fala.

Gustavo: é que eu machu... quando eu tava andando de bicicleta, eu machuquei meu pé ( ) ele cortou aqui o meu pé.

Professora: lá na praia?

Gustavo: não. Lá na minha, perto da minha casa. Daí abriu a bicicleta agora não consigo nem mais anda. Fez assim ó iiiooo ((demonstra com as mãos)).

Felipe: a água é muito salgada.

Professora: a água do mar é salgada! Mas quem colocou sal naquela água?

Algumas crianças: o DEUS::

Professora: Foi Deus que já fez a água do mar salgada?

Yuri: já.

Professora: eu pensei que alguém pegou o saleiro foi lá e despejou, colocou outro saleiro, um monte de saleiro.

João Victor: o pro, sabia que uma vez a água da nossa praia era salgada, mas daí uma vez eu afundei.

Professora: sério cara?

João Pedro: na piscina, na piscina da praia nois afunda a cabeça, né Yuri?

Professora: e o que que pode acontece quando afunda a cabeça na água?

Yuri: não, deixa perto da orelha pra fora.

Professora: como é que você consegue afundar a cabeça e deixa a orelha pra fora?

Yuri: ah, ah:::, só, só fecha os olhos e tapa o nariz. Eu consigo sem tapa o nariz, sabia?

João Pedro: eu também.

Professora: é! Mas o que que acontece se enfia a cabeça na água e fica lá embaixo?

Rafael: daí se afoga.

Professora: e o que pode acontece se se afogar?

Rafael: mas só pode se afogar se água é bem funda.

Yuri: só se alguém atira na gente, daí a gente se afoga.

Professora: como é que isso pode acontecer?

Yuri: se a gente fica lá o dia inteiro.

Professora: e pode morrer?

Yuri: até fica véio.

Professora: até fica véio! ((risos da professora, seguido pelas crianças)).

João Pedro: se a gente afunda a cabeça a pessoa mata a gente, aí a gente, aí a gente morre e fica morto.

Professora: já imaginou! Misericórdia. Oh, o Ryan tem horas que quer falar, pode falar.

Ryan: tem que anda de prancha.

Professora: andar de prancha na água, que legal!!!

Ryan: pra pega onda.

Professora: pega onda, olha! Fala Victor.

Victor: se afunda a cabeça, se afunda a cabeça até fica de noite, morre na água de noite.

Professora: fala Emily.

Emily: quem põe a cabeça lá no fundo tem que tampa a orelha ((põe as mãos nas orelhas)) e faz assim ((fecha o nariz com o indicador e polegar)) no nariz.

Yuri: e fecha os olhos.

Professora: fala Wallace.

Wallace: sabia que eu tenho uma coisa que pode joga na água, sabe o que que é? É uma boia que pode coloca aqui ((no braço)) pra entra na água, uma boia que pode coloca no braço pra entra.

Professora: e daí o que acontece quando entra com a boia?

Wallace: não acontece nada, não acontece nada, tem que ir, tem que ir na piscina dos pequenos, das crianças.

Professora: hum:::, e quando você entra na piscina com a boia, afunda ou não afunda?

Crianças: não:::

Gustavo: a boia salva.

Professora: ah, é pra isso que serve a boia então? Pra não afunda?

Crianças: é:::

Yuri: tem que usa uma, uma caminha pra deita se fica de noite, tem que deita numa caminha pra, pra fica lá o dia inteiro.

Professora: ah, fala Felipe.

Felipe: e também tem barco na água.

Professora: tem barco! Fala Rafael.

Rafael: é, quando eu, eu, é, ah esqueci.

Professora: iiiisqueci. Fala Maiara.

Rafael: agora eu lembrei!

Professora: peraí, deixa a Maiara fala agora.

Maiara: amanhã eu vo na paria, sabia?

Professora: é Maiara. Fala Rafael agora que você lembrou.

Rafael: é agora, agora que eu me lembrei, ó, quando o barco tá afundando, uma pessoa cai lá do barco, daí acontece uma coisa, daí as pessoas jogam umas boias assim ((representa que está jogando algo)) que chama salva-vidas.

Professora: pra que que serve salva-vidas?

Rafael: é por causa, pra gente não se afunda. Daí tem uma corda em cima do barco.

Professora: e o que acontece quando uma pessoa tá nadando, nadando, nadando de repente cai lá no fundo e começa a se afogar, quem que vem socorrer?

Yuri: a boia salva todos.

Professora: a boia salva todos?! Vem o salva vidas, aquele homão fortão, grandão, bombeiro preparado pra salva, bombeiro tem MONTE de treinamento, ele aprende como salva uma pessoa.

Yuri: ele amarra uma cordinha na boia, e o outro fica segurando e o bombeiro fica puxando pra cima, pra trazer o homem pra cima.

Wallace: é por isso que eu falei sobre a boia.

Professora: é importante.

Rafael: ah, mas não pode não. Quando a gente joga uma corda lá embaixo, tem que fica descendo, daí arrebenta a corda e cai na água ((representa com as mãos)).

Professora: muito trágico!

Yuri: parece que nem a ronca do barco.

Professora: parece o quê? O ronco?

Yuri: é pra segura o barco.

Professora: ah, aquilo que fica na ponta da corda pra segura o barco chama-se ÂNCORA. Mas aquilo lá não é pra salva quem tá se afogando. Pra salva quem tá se afogando é a BO-IA.

Rafael: aquilo solta é por causa que, aquilo solta é pro navio anda.

Professora: ah, é verdade, você pega a âncora e põe dentro do navio, no barco né.

Rafael: mas quando tem uma pedra lá embaixo, e coloca a âncora aqui ((em cima da pedra)) daí fica preso lá e não consegue tira, mas depois a gente vem uma coisa assim pra virá ((faz movimentos circulares com as mãos unidas)) uma coisa assim, umas madeira pra voltá, pra voltá a âncora pra cima ((sobe a palma da mão aberta, como se estivesse erguendo a âncora)).

Professora: ah, que legal.

Yuri: fica rodando, fica rodando pra âncora vim.

Professora: Felipe tá tentando falar. Fala meu querido.

Felipe: um bichinho do mar mordeu meu pai.

Professora: um bichinho do mar mordeu o seu pai!? Você sabe qual bichinho que era?

((Felipe balança a cabeça negando))

Professora: será que tem bichinho no mar que pode morder a gente?

Crianças: tem.

Yuri: caranguejo, água viva, estrela do mar.

Rafael: piranha também.

Professora: o Victor Gabriel pode falar.

Victor: se, se rela, se rela na piranha ela queima e nois morre.

Professora: na água viva, na água viva se rela queima. Não morre, mas dói pra caramba. E a piranha, o que que faz?

Yuri: ela queima por baixo.

Professora: não, a piranha morde.

Felipe: tem os dentes afiados.

Professora: e como é que é Gustavo, o caranguejo?

Gustavo: eles tem uma mãozinha bem afiada ((mexe as próprias mãos)) daí quando a gente vai pega ele, ele corre assim ((movimenta as mãos)) com as outras perninhas dele pra pega. Aperta assim a mão da pessoa, daí a pessoa não consegue mais nadá, daí o bombeiro vem salvá.

Professora: hum:::

Wallace: eu quero fala uma coisa.

Professora: pode fala Ana Beatriz.

Ana: eu fui pra praia com meu pai, com a amiga do meu pai e a minha amiga e o pai da amiga dela e a mãe dela. Meu pai matou um caranguejo e mostro pra mim, eu fiquei com medo.

Professora: é?! E era um caranguejo grande ou pequeno?

Ana: médio.

Professora: ah, médio! Tá certo. Fala Beatriz.

Beatriz: meu pai pega caranguejo na mão.

Professora: é, mas sabe como que pega caranguejo na mão? Assim ó, faz de conta que o Ryan é um caranguejo, faz pose de caranguejo assim ó ((braços erguidos e curvado com as mãos como garras)). Caranguejão bom de come esse hein, vou fazer assado pra mim hoje. Vamo caranguejo, levante suas garras caranguejo

((levanta os braços da criança)). Faz de conta que o Ryan é o caranguejo, tem que pega aqui ó, nas costinhas do caranguejo, daí o caranguejo, - bate as mãozinhas caranguejo – ((orientando a criança)), o caranguejo vai tentar me pegá. Mas eu pego aqui nas costas dele ó, desse caranguejão gostoso, tenta me pegar caranguejo ((a criança tenta pegar a professora que esta posicionada atrás dele segurando em suas costas)), ó, ele não consegue, porque eu tô com as mãos nas costas dele, ó, sempre que, pessoa adulta, hein, for pegar um caranguejo tem pegar nas costas dele. Ai você pega um caranguejo na mão, ele fica fazendo assim ó ((movimentando as patas no ar)), ele não consegue te pegar. Quem já comeu caranguejo aqui?

Crianças: eu::: ((levantando as mãos))

Professora: gostoso né?

Ryan: tem gosto de frango.

Professora: tem gosto de frango!!!

Ryan: ó tia, os caranguejo ficam ((faz som e gestos de luta)) briga um com outro.

Professora: brigam um com outro, é verdade. Fala Nicole.

Nicole: e daí os caranguejo... quando eles, quando... eu nunca comi caranguejo.

Professora: não. Mas é gostoso. Sabe como que come caranguejo? Você tem que quebra a perninha dele e a carninha fica dentro da perninha dele, dentro do bracinho, dentro daquela casquinha que o caranguejo tem. É muito gostoso. Fala Beatriz.

Beatriz: Eu peguei caranguejo na mão.

Professora: e ele não, não pegou você? Com as garras dele?

((Beatriz balança a cabeça negativamente)).

Yuri: ó tia eu tava fritando caranguejo, o caranguejo pulou da panela.

Professora: mas não frita. Sabe como que nós comemos caranguejo? Pega o caranguejo... vocês sabem como faz o caranguejo?

Yuri: não.

Rafael: eu sei. É assim ó, quando você coloca na panela tem que tira as carne dela assim, depois coloca ali dentro da panela, daí esfria e depois come.

Professora: pega o caranguejo vivo, põe num caldeirão de água fervendo, ele morre porque a água tá tão quente, tão quente, daí ele morre. Depois que esfria o caranguejo, a gente quebra a patinha dele pra come, sabia?

((várias falas))

Professora: falando em comida, o que é que tem no mar que nós gostamos tanto de comer?

Crianças: peixe.

Professora: já comeu peixe Ana Beatriz?

Wesley: ahã, eu já. Eu já comi peixe.

Professora: como que era o peixe que você comeu?

Wesley: é gostoso. Daí o meu pai, daí o meu pai arrancou assim o rabinho dele ((demonstra)).

Professora: é! E como que a mamãe fez o peixe? Frito, com molho, fez assado?

Wesley: bem assadinho.

Professora: bem assadinho. O delícia, né. Fala Yuri.

Yuri: é ... come caranguejo... pessoa morde a perninha dele, eu e o João tava comendo, quando frita o caranguejo, tamo lá em cima na casa do meu tio e quando a Natalia chegou aqui pegou a perninha dele e ele tentando se esconde.

João Pedro: aí a Natália assusto nois com o caranguejo, eu não gostei.

Professora: é João! Isso não se faz.

Yuri: nossa, eu tava no quarto da minha mãe, olhei os caranguejo e, fui pra cima.

Professora: vamos ver o que a Maiara tem pra falar pra gente, fala Maiara.

Maiara: eu tô com dor de ouvido.

Professora: é, minha querida. Fala, Gustavo.

Gustavo: um dia eu nadei na água daí um surfista com o skate dele foi surfando, daí quase assustou eu, quando eu era pequeno. Eu tenho mais uma coisa pra falá. Sabia como eu pego caranguejo? Na perna.

Professora: na perna? Olha rapaz.

Gustavo: eu seguro aqui na garganta ((segura com as duas mãos no pescoço)).

Professora: Felipe, pode falar.

Felipe: lá longe da água daí tem uns tubarões e uma ilha.

Professora: puxa, é verdade! Wallace, pode falar.

Wallace: sabe lá, que eu vi uma coisa?

Professora: o que querido?

Wallace: lá tem , lá tem que ir, lá na piscina também eu vi um escorregador.

Professora: ah, na piscina. Sabe como chama aquele escorregador? Tobogã.

Criança: tem no aquapark.

Wallace: o escorregador da água, o escorregador da água... que daí escorrega e cai bem na água.

Professora: ah é, legal. Fala Felipe.

Felipe: um dia quando eu fui pra praia junto com meu primo e com meu pai, minha mãe e meu primo, ele me levou lá, ele me levou lá bem longe e eu tava com medo, muito tava com medo das ondas.

Professora: verdade. Mas pro fundo do mar, distante da orla ali, é muito perigoso mesmo, as ondas são bem mais fortes. Fala Rafa.

Rafael: ó, ninguém comeu, ninguém comeu um bem assado, que não é, não é essa coisa de peixe não, sabe o que que é? Uma coisa que é muito perigosa, que pode engoli as pessoas.

Professora: O que Rafa?

Rafael: é piranha. Tem que frita, tem que frita a piranha e tira os dentes dela e quando come o olho da piranha e pronto.

Professora: nossa Rafael, olho de piranha. Maria Izabel você queria falar, minha princesa? Não? Tem alguém... Beatriz.

Beatriz: um dia eu fui pra praia e eu vi um caranguejo andando de lado.

Professora: sabe como é o nome desse caranguejo? Bem pequenininho que sai dentro do buraco? Se chama siri.

Gustavo: siri cascudo.

((várias falas))

Professora: fala Emily.

Emily: quando eu fui, quando eu fui pra praia com meu tio, com meu pai, com minha prima e minha outra irmã, meu tio cava um buraco bem grande e eu vi um caranguejo. Ele só ficou assim, andando ((faz movimento com dedos no chão)).

Professora: ah é, que legal. Pode falar Felipe.

Felipe: um dia quando eu tava lá na praia eu vi uma poça de água lá na areia.

Professora: é. Fala Yuri.

Yuri: eu e o João fomos lá, lá atrás na água, tinha, tinha uma piscininha um monte de buraco, tinha um caranguejo que eu e o João jogava água molhada nele e ele anda.

João Pedro: daí o homem, o homem, achou o caranguejo.

Yuri: pegou na mão ainda.

João Pedro: é, pegou na mão daí ele se mexeu. Mas ele pegou nas, nas costas dele. E daí, daí o caranguejo se mexeu aí ele pönhou no chão aí, aí a gente começo a joga areia nele e água molhada e ele tava se mexendo, a gente jogou um montão de areia de bola nele e daí ele não se mexeu, ficou parado, enterrado lá na areia.

Professora: olha só. Fala Wallace.

Wallace: sabe que eu vi, sabe que eu vi, não pode come caranguejo vivo, senão ó, senão ó, vai picá ((faz pinça com a mão)).

Victor: vai picá na barriga daí sai sangue.

Wallace: fica até o dente a fora.

Ryan: tem que coloca na água quente.

Professora: tem que coloca na água quente, oh o Ryan sabe a receita. Fala Ryan.

Ryan: tem que pega o caranguejo na patinha dele com, com um alicate aí coloca na água quente, daí ele morre.

Professora: é verdade. Fala Eduarda.

Eduarda: tem que tira o veneno... cocôzinho dele.

Professora: tira o que minha querida?

Eduarda: o cocôzinho dele ((faz que sim com a cabeça)).

Professora: tem que limpa o caranguejo primeiro, né.

Victor: tem que colocá ele na água, daí tira todo o cocozinho dele. Daí ele fica limpinho.

Professora: fala Rafa.

Rafael: ó, quando, é... ninguém... muita coisa pra come, muito mais delicioso pra come é camarão.

Professora: é verdade!

Rafael: eu nunca comi camarão, mas eu gostei mais de comer peixe.

Professora: nunca comeu camarão, mas é delicioso.

João Pedro: tia, tia, uma vez eu comi camarão, muito gostoso ((esfrega as mãos)). O Yuri não gostou.

Professora: é. Fala Felipe.

Felipe: um dia comi peixe eu gostei de uma parte com espinho.

Professora: tem espinho, né?

Felipe: muito espinho.

Professora: cuidado com espinho. Fala Fernanda.

Fernanda: sabia que eu não gosto de camarão mais?

Professora: você não gosta mais, por que princesa?

Fernanda: eu não sei.

Professora: não gostou do gosto do camarão. Fala Wesley.

Wesley: eu fui, eu fui com meu pai em cima, sabe que a gente tinha que subi numa escada a gente tinha que escorrega num escorregador bem grande.

Professora: daí caia na piscina?

Wesley: ahã, mas era... daí eu tava no colo do meu pai, depois... daí quando eu chegava perto meu pai falava que era pra fecha o olho assim daí.

Professora: que legal.

Gustavo: um dia, eu gosto mais de nadá.

Professora: você gosta de nadar Gustavo?

Gustavo: um dia, um dia sabe o que eu fiz? Eu dormi numa cama lá em cima e meu irmão dormiu numa cama lá embaixo daí quando nois acordava na hora do café, nois ia faze coisa, toma café,... daí tinha uma coruja perto da rua que a Sola... sabe quem levou eu lá na praia, a minha mãe e o meu irmão? A Solange! Sabe quem que é a Solange?

Professora: quem?

Gustavo: amiga da minha mãe. É antes a minha mãe trabalhava lá. E agora minha mãe mudou o emprego. Antes lá tinha uma TV desse tamanho ((demonstra com os braços esticados)).

Professora: ah, que legal. E ela que levou vocês pra praia?

Gustavo: quem?

Professora: a Solange?

Gustavo: ahã

Professora: que jóia.

Gustavo: e ela tem carro.

Professora: daí fica fácil, né.

Gustavo: e depois ela voltou a coruja tava lá em cima do poste. Daí a coruja "ruuuuu".

Professora: como é que a coruja fez?

Gustavo: ruu, a coruja faz assim. Daí... nos tava descendo a coruja tava na rua. Daí a Solange atropelou a coruja. Daí nós, volto pra casa, pegamo a coruja e levamo pra lá, daí nois comemo a coruja... Tinha um monte lá.

Professora: verdade essa história que vocês comeram a coruja, Gustavo?

Gustavo: um dia sabe onde que eu tava? Tava lá em casa dormindo, lá embaixo da cama, eu fui lá na cama com meu irmão, daí meu irmão foi pra sai, minha cabeça tava assim né ((abaixada)) meu irmão, vrumm pá, bateu minha cabeça no chão.

Professora: tem que cuidá, né.

Gustavo: um dia quando eu tava dormindo lá embaixo da cama com meu irmão, meu irmão tava em cima, meu pai colocou a calça e viu um bandido batendo no passarinho com ( ), daí meu pai se escondeu, meu pai viu a arma escondida, daí ele ligou pra polícia ((faz com as mãos um telefone)). Daí o Pedro acordou ((abre os olhos como se estivesse assustado)) daí o Pedro foi lá ((faz gesto de bater na porta)) lá onde tava o bandido preso, nervoso. Daí eu vi que era tropa de elite\*\*.

Professora: era tropa de elite! Nossa.

Gustavo: daí um dia, sabe, eu vi um cara cantando assim: 'um, dois, três, quatro' ((com voz mais grave)). Começou falar outras coisa.

Professora: legal Gustavo. Vamo ver o que o Felipe tem pra falar pra gente agora.

Felipe: um dia eu vi o Nemo e vi um peixe espada.

Professora: você viu um peixe espada!?

Felipe: tem um nariz BEEEM afiado

Gustavo: que é uma espada né, Fe?

Felipe: e daí ... alguém queria mata ele, ele espetá.

Professora: verdade Felipe? Então fala Rafael.

Rafael: ó, quando é, sabe como que come uma coruja? Primeiro vamo come uma galinha frita como uma coruja, você tem que tira a pena dela, senão você se desgasa e as pena vai aqui dentro (na barriga) e daí fica lá preso, não consegui nunca para e fica desmaiando assim seu cabeça dura fica se mexendo assim, se coçando assim na barriga e não consegue tira.

Professora: puxa vida.

Yuri: tem que corta a barriga pra tira.

Rafael: é. Igual minha mãe que vai ter um bebezinho e vai tira a barriga dela e vai caí um bebê.

Professora: é o Pedro, né?

---

\*\* Filme brasileiro.

Rafael: ((faz que sim com a cabeça)). E o Pedro vai dormi ou vai dormi embaixo da minha cama ou no meu colchão alguma coisa, né. Embaixo da minha cama não vai dar certo, né, senão eu vou deitar assim ((se encolhe)) eu vou apertar a cara dele assim, vai doer.

Professora: não vai dar pro Pedro dormi embaixo da sua cama?

Rafael: ah não, não vai dar certo. Acho que é, acho que é num sofá. Ou é num sofá, ou é num colchão assim, pra deitar no chão, descansa um pouco depois escuta um truuuuu, daí o telefone toca, que diz quando o relógio toca daí diiiii ((sacode a cabeça)). Assim. Daí fica tudo parado, fica lá parando o dia todo. E eu faço assim: Pedro, acorda ((como se estivesse batendo na porta)), tá ouvindo. Não acorda depois.

Professora: sério rapaz. Thamires, pode falar princesa.

Thamires: sabia que a... sabe que... sabe que como que é o nome da tia Ivonete?

Professora: como que é o nome da tia Ivonete? Como que é?

Thamires: é... da tia Marisa? Tia Marisa.

Professora: nome da tia Ivonete como, querida?

Thamires: ela, ela tem uma mãe que se chama Marisa.

Professora: ah, é como que é o nome da mãe da tia Ivonete?

Thamires: chama Marisa.

Professora: ah é. Ela é amiga de vocês?

Thamires: é.

Professora: legal. Fala Victor Gabriel.

Victor: se come piranha inteira a piranha queima a barriga.

Professora: ah é, Victor?! Fala Wallace.

Wallace: sabe que, sabe que, sabe que, mas tem uma coisa que a gente sempre gosta de comer, frango, frango e carne, frango e carne.

Professora: ah é, você gosta?

Wallace: gosto, tem muito gosto.

Professora: fala Eloise.

Eloise: quando a minha mãe tava arrumando aí eu tinha... tinha uma aranha na parede, daí minha mãe, é, matou ela e daí ela não achou.

Professora: ah é. Tinha uma aranha na parede, puxa vida. Fale Felipe.

Felipe: um dia eu fui lá no pesque-pague e consegui pesca um peixe. Eu não tava conseguindo pegar.

Professora: ah é. Legal. Fala Ryan.

Ryan: tem que se esconde do caranguejo, pro caranguejo não come a gente.

Professora: ah é querido. Fala Aninha.

Ana: o tobogã que eu vou com meu pai é bem alto.

Professora: e você não tem medo?

((Ana faz que não com a cabeça)).

Professora: fala Fernanda.

Fernanda: ((silêncio)) esqueci.

Professora: iiiisqueci. Fala Yuri.

Yuri: sabe que minha mãe trabalhava num pesque-pegue e daí eu consegui pesca um peixe bem pequeno.

João Pedro: eu também consegui pesca um peixe bem pequeno. Mas daí eu quase que pesquei um bem grande, mas eu pesquei um peixe pequeno.

Yuri: porque lá tem um monte de minhoca tia, lá embaixo da terra.

Professora: legal. Fala Rafa.

Rafael: ah, quando, quando a gente come a coruja a gente fica com dor de barriga, mas quando a gente dorme assim desse jeito, né ((fecha os olhos)), a gente dorme, eu acordo eu fico bem feliz, como sucrilhos, daí eu acordo, brinco, depois eu vou passear né, mas eu gosto de passear no Palladium. Ainda bem que amanhã eu vou no Palladium.

Professora: gostoso hein, cara. Fala Emily.

Emily: ((silêncio)) a minha mãe já arrumou a mala, deixou lá no sofá. Meu pai quebrou meu sofá... amanhã, daí ... daí eu peguei da minha tia e ponho em cima do carro.

Professora: legal. Fala Gustavo.

Gustavo: o peixe espada tem um narizão ((estica o dedo na frente do nariz)) daí as pessoas vão pegar ele, ele enfia a espada pra mata e atravessa na garganta.

Professora: ah é? Agora a Fernanda vai falar daí o Rafael pra gente encerrar, daí a gente vai aproveitar esse sol gostoso que dá pra ir pra praia. Como nós não temos praia aqui em Curitiba, nós vamos brincar.

Fernanda: nós temos praia aqui em Curitiba.

Professora: só no litoral, aqui não.

((várias falas))

Rafael: amanhã eu vou no Palladium, vou ganhar um brinquedinho bem pequenininho assim ((mostra com o indicador e polegar)) que se chama monstrinho, também tem um bem legal. Mas agora vem num pacotinho e a gente não sabe qual que vem. Meu pai fica rebubulando ((mexe as mãos)) daí vem uns pacotinho que vê qual que vem, mas agora não tem mais.

Professora: crianças. Beleza. Gostaram de falar sobre a praia?

Crianças: gostamos ((alguns batem palmas))

Obs.: João Pedro e Yuri são primos e acabam relatando muitas situações vivenciadas juntos, em momentos familiares.

## APÊNDICE 7 - RODA DE CONVERSA 4

Data: 30/10/2009

Turma: Pré

Duração total: 39 minutos

A turma foi dividida em 3 grupos:

Grupo 1: disparador – rádio

Grupo 2: disparador – vassoura

Grupo 3: disparador - cesta higiene (papel toalha e papel higiênico)

### Grupo 1 – Roda de Conversa 4A

Disparador: rádio

Duração: 12 minutos

Número de crianças participantes: 10

((A professora coloca um rádio, retirado do armário, no centro da roda. A pedagoga acompanha a atividade)).

Professora: então agora, vocês podem conversar entre vocês sobre o que nós temos aqui no meio. Pode conversando com o amigo do lado... O que é isso? Onde que a gente encontra?

Lara: no mercado.

Professora: pra que que serve será?

Lara: pra escuta música.

Criança: vê cd.

Lara: música.

Lara: cd.

Guilherme: você já falou.

Professora: e aqui no CMEI, a gente escuta também?

Crianças: escuta.

Tyler: escuta música.

Guilherme: um tenho um rádio.

Lara: ((começa a cantar)) “amo você, você me ama”.

Crianças: ((continuam a música)) somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo te direi, meu carinho é pra vo-cê\* ((ao final da música as crianças batem palmas)).

Emanuely: ó tia, na minha televisão eu tenho essa música.

Professora: tem?

Eduarda: é Barney. Barney e seus amigos.

Lara: ((começa a puxar a música novamente, seguida pelos colegas)) amo você, você me ama.

Professora: Lara, ó o Guilherme queria fala. Fala um pouquinho Guilherme.

((Guilherme fica em silêncio)).

Professora: esqueceu? O que mais?

((Lara retoma a cantoria da música, seguida pelos demais)).

((Agora as crianças dão as mãos e reiniciam a música. Tyler se recusa a dar as mãos e fica de braço cruzado)).

Todos: Amo você, você me ama somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo di direito.

---

\* Música de um seriado infantil de televisão.

((Lara corrige a colega Mayara e interrompe a música)).

Lara: falou errado, falou direito!

Mateus: ai, ai, ai.

Lara: é assim ó ((começa a cantar com os demais)) “amo você, você me ama, somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo te direi”

Lara: queroito?

Mayara: direito ((e dá risada, envergonhada por ter errado)).

Criança: ai, tudo di novo.

Lara: deixa eu cantá ((e reinicia a música seguida por todos))

Lara: você falou direito ((dirigindo-se à Mayara)).

Mayara: claro que não.

Lara: falou sim.

Tyler: esquerdo.

((Lara recita a música, agora sozinha colocando a palavra direi, ao invés de direito)).

Professora: Larinha, agora escute aqui, além de toca música, que vocês aprendem a canta musiquinhas, o rádio também serve pra uma outra coisa, pras pessoas se comunicarem. Que tipo de comunicação que passa no rádio?

Tyler: eu sei.

Professora: sabe? Então fala.

Lara: passa o Barney.

Professora: além da música, o que que passa no rádio?

Guilherme: música.

Tyler: ((inicia a cantoria de outra música, seguido pelos demais)) dois patinhos foram passear, além das montanhas para brincar, a mamãe gritou qua-qua-qua-qua, mas só um patinho voltou de lá. Dois patinhos foram passear, além das montanhas para brincar, a mamãe gritou qua-qua-qua-qua, mas só um patinho voltou de lá.

Professora: ó, além das musiquinhas, vocês tão indo bem com as musiquinhas, mas vocês também sabem, mas não tão conseguindo falá, ó, além de musiquinhas, o rádio também passa coisas importante para a sociedade, esqueceu Lara, o que será que é?

((crianças conversam sobre o número de patinhos)).

Professora: in-for-ma...ções, notícias, do que acontece na cidade, no bairro.

Eduarda: ah, eu tinha essa música do patinho, só que daí eu perdi, a minha mãe empresto pruma pessoa, num quê mais me devolve.

((Crianças continuam a falar sobre patinhos entre seus pares e reiniciam a canção dos patinhos)).

Pedagoga para a professora: a canção que eles escutam.

Pedagoga: isso pessoal, assim, parabéns, vocês perceberam que o rádio é para se tocar música. Agora, alguém, por acaso,... o pai lá na casa de vocês, o pai lá no carro, é mãe, vocês perceberam se lá, eles ligam o rádio?

Crianças: ligam.

Guilherme: meu pai liga.

Pedagoga: é, e daí no caso o que que eles mais gostam de assisti, aliás de ouvir no rádio, será que é os patinhos? Os patinhos, essa música é de vocês. E a mãe, o pai, a tia, o que mais que eles gostam de ouvir no rádio? Que vocês lembram?

Todos cantam: com você, eu quero subir, o mais alto, que eu puder, só pra te ver, olhar para ti, chamar sua atenção para mim, eu preciso de ti Senhor:::, eu preciso de ti ó Pai:::, sou pequeno demais pra te seguir.

Pedagoga: parabéns ((bate palmas)). Isso, essa participação dessa cantoria que vocês fizeram são músicas evangélicas lá que os pais de vocês cantam, é isso?

Crianças: é:::

Pedagoga: e o pai de vocês será que torce pra algum time, que escuta lá o jogo no rádio?

Guilherme: meu pai torce.

Mayara: meu pai não.

Pedagoga: é, ele escuta no rádio também o jogo de futebol?

Guilherme: meu pai escuta.

Outras crianças: meu pai escuta.

Pedagoga: então, além disso, o rádio também dá pra escutar outras notícias, jogo de futebol, o que mais que dá pra ouvir no rádio?

Eduarda: o meu tio só gosta de escuta futebol lá na televisão do meu quarto.

Pedagoga: ah, o rádio já não é nem é tão importante assim, é na televisão.

Mayara: o meu pai não sabe o que que é isso.

Pedagoga: o que que o teu pai não sabe?

Mayara: o que você tá falando.

Pedagoga: é, a tecnologia já é outra, agora é televisão, né. Quem vai pessoalmente nos estádios assistir jogo de futebol?

Crianças: eu:::

Pedagoga para a professora: é já não é roda, né. Então agora você fecha essa roda e encerra, né.

Professora: isso, muito bem. Então agora criança... ((uma criança manifesta a vontade de falar algo para a pedagoga))

Pedagoga: olha tem mais uma indicação. Como é seu nome?

Eduarda: Eduarda.

Pedagoga: Eduarda, o que você vai me dizer?

Eduarda: sabia que a minha irmã, ela vai lá, o pai dela e a Bia, sabia que eles vão lá no jogo?

Pedagoga: é.

Eduarda: só eles, eu não, porque eu não posso.

Pedagoga: hum::: porque você, ... por que será que você não vai?

Eduarda: porque eles não me levam.

Pedagoga: e por que eles não te levam?

Eduarda: porque, porque, é que eles saem muito rápido.

Pedagoga: ou por que será que você é muito pequena? Talvez quando você crescer talvez eles possam te levar? O que que eles te respondem?

Eduarda: não, sabe ... sabe porque a Bia torce pro Coxa\* e eu torço pro Atlético\*

Pedagoga: ah, então eles queriam que você torcesse pra quem?

Eduarda: pro Coxa.

Pedagoga: pro Coxa!

Pedagoga: então tá bom, eu vou chamar outra turma agora.

Professora: agora, o que nós vamos fazer pra encerra a roda? Dudinha me dê uma ideia aqui... Duda, nós vamos guardar o rádio, tá? Quem será que vai poder me ajudar a guarda o rádio?

Crianças: eu:::

Professora: então senta que eu vou vê um ((escolhe uma criança para guardar o rádio no armário)).

---

\* Times de futebol paranaense.

## Grupo 2 – Roda de Conversa 4B

Disparador: vassoura

Duração: 13 minutos

Número de crianças participantes: 8

((A professora coloca uma mochila, retirada do cabideiro, no centro da roda. As crianças se aproximam da mochila e começam a mexer. Percebendo um alvoroço das crianças com relação ao objeto, imediatamente a pedagoga solicita à professora que retire a mochila do centro da roda)).

Pedagoga: tira, tira. Vamos fazer diferente.

Professora: pra conversá não precisa pula em cima do objeto lá, tá.

Pedagoga: a roda, a gente quer que vocês conversem entre vocês e que o assunto ((pausa, olha para a professora para saber o nome de uma das crianças)).

Professora: Jorge.

Pedagoga: Jorge, você é meu orgulho, mas, vamos ver agora a tua inteligência aí, o que que vai acontece. Então, nós tivemos que tirar esse objeto do centro porque vocês iam se debruçar sobre ele. Agora, eu vou tomar aqui a dianteira, vou trazer um objeto aqui pra vocês. ((se dirige para a porta e pega uma vassoura)).

Carlos: ah, vassoura! ((num tom de frustração)).

Lucas: de novo!

Wesley: a vassoura.

Pedagoga: então, eu quero saber quem, quem que tava aqui ontem na vassoura?

Crianças: eu:::

Pedagoga: ((dirigindo-se para a professora)) eu falei, você disse que não tavam. Então tudo bem, então agora... esta é OUTRA vassoura. Não é a mesma de ontem. É a imaginação!

Jorge: ah:::

Wesley: é a mesma.

Pedagoga: eu estou com outra roupa, não é a mesma de ontem.

Wesley: mas a vassoura é.

Pedagoga: essa é outra vassoura! ((em tom enfático)). Agora sim, a vassoura está chegando e essa vassoura vai ser colocada do outro lado, ninguém vai, não vai ser do mesmo lado. Ela vai ficar aqui ((posiciona a vassoura no chão, ao lado da roda)) e ninguém vai com tanta sede à vassoura, sede é ar:::, se agarrá na vassoura. Então agora, esse objeto aqui, ele quer dizer muuuuuita coisa. Podem conversar entre vocês. Ó, moço, sem você se alterar. O que será que quer dizer este objeto aqui hoje. Hoje ele tem outro significado. O meu cabelo tá amarrado, ontem ele tava preso, quer dizer ontem ele tava solto. Hoje é um outro dia. O que será que quer dizer essa vassoura?

Wesley: não, que limpa o chão a vassoura.

Pedagoga: como é seu nome?

Wesley: Wesley.

Pedagoga: Wesley, aquela vassoura tá lá, aquela vassoura, o que será que quer dizer?

Jorge: ela varre.

Pedagoga: hum:::, será?

João: e limpa o quintal.

Yasmim: e limpa a sujeira.

Lucas: e limpa a sujeira.

Pedagoga: nossa. Podem conversar entre vocês.

((As crianças começam a conversar em duplas ou trios, com o colega que está ao seu lado na roda)).

Lucas: Carlos, sabia que ((cochicha para o colega)).

Wesley: limpa os quarto. Quarto da mãe, da irmã.

Pedagoga: nossa, limpa o quarto da mãe, da irmã.

Lucas: do irmão.

Jorge: do tio, da vó.

Pedagoga: eu tô gostando dessa vassoura.

Lucas: do cachorrinho.

Pedagoga: esse cachorro agradece, quando ele, quando essa vassoura é usada.

Jorge: limpa a sala.

Pedagoga: eu também já vi essa vassoura voando.

((Yasmim e Aline batem palmas)).

Jorge: é da bruxa?

Pedagoga: eu, eu não sei.

Yasmim: eu sei de quem é. Da bruxa.

Aline: não, é do pica-pau porque eu tenho uma historinha.

Yasmim: eu também.

Lucas: eu também.

Carlos: eu também.

João: eu também.

Pedagoga: mas podem conversar. Que historinha é essa que eu também quero saber?

((As crianças falam ao mesmo tempo)).

Yasmim: o pica-pau pega a vassoura mágica da bruxa.

Jorge: sabia que o pica-pau tem um bicão assim ((demonstra)).

Pedagoga: ah, o pica-pau tem um bicão assim?

Jorge: tem.

Pedagoga: não é o Pinóquio?

Jorge: não, é o pica-pau porque ele tem uma bocão assim ((coloca a mão sobre o rosto)).

Pedagoga: ah, e porque que o pica-pau tem um bicão assim e o Pinóquio também tem um bicão assim?

((Várias crianças falam)).

Pedagoga: ah, daí o bico do pica-pau vai aumentando?

Yasmim: ele vai ficando cada vez gordo.

Pedagoga: ah, mas sabe de uma coisa? Eu gostaria de pular nessa vassoura!?

Lucas: eu, eu, eu, eu, eu.

Pedagoga: você viu que nossa vassoura não é mesma de ontem?

Lucas: e se corta a vassoura ela não voa mais.

Jorge: é sim, tia, eu vi um negocinho assim escrito daquela vez lá.

Pedagoga: o que que você viu?

Jorge: lá.

Pedagoga: não é mesma lá então?

Jorge: é sim.

Pedagoga: é a mesma vassoura?! Ah. E o que mais vocês querem conversar entre vocês sobre uma outra vassoura que apareceu.

Todos: eu quero, eu quero.

Pedagoga: então conversem entre vocês!

((Começam a conversar com seus pares))

Jorge: uma motona que voa de verdade.

Yasmim: eu tenho uma historinha do pica-pau, a bruxa tem a vassoura mágica, aí ela quebrou a ponta da vassoura, ela queria outra vassoura. Aí o pica-pau cortou e deu outra pra ela, aí ela colocou.

Aline: o carimbo na mão dele e ele conseguiu tirá.

Jorge: ele conseguiu tirá.

Aline: ele não conseguiu tira daí ele pegou a vassoura, e era mentira dele porque era um carimbo e ele não conseguiu tira, daí ele não sabe onde que tava a vassoura.

Wesley: daí ela fala vamo lá, daí ela foi pará lá no chão.

Aline: não, daí o pica-pau falou vamo lá, daí ele voou.

Wesley: não ele pego a vassoura da bruxa.

Pedagoga: escute uma coisa, eu estou amando esta conversa de todos vocês. Mas eu pensei, agora, será que lá no João e Maria que vocês vão lá ouvi a história, lá no Bosque Alemão\*, será que vai ter a vassoura da bruxa lá?

Crianças: vai.

Pedagoga: porque lá é um bosque.

Jorge: eu já vi ela lá. É que eu fui lá quando eu era bebezinho. Daí eu falei: mamãe, mamãe, tô com medo. ((com uma entonação imitando um bebê)).

Pedagoga: uh, você falou?! E como que você perdeu esse medo? Que agora a vassoura tá aqui você nem tem medo mais.

Jorge: porque agora eu já tô grande!

Pedagoga: oh, que lindo, né.

Lucas: tia, tia, sabia que quando eu era pequenininho eu vi uma bruxa e eu tava com medo ai eu pulei no colo da minha mãe, ai quando eu cresci eu, daí veio uma bruxa má e queira me comer, ai eu bati nela.

Pedagoga: é, vocês cresceram e agora, a bruxa, e a bruxa?

Crianças: tem medo.

Pedagoga: ela que tem medo de vocês.

Wesley: tia, eu vi uma bruxa na hora que eu tava dormindo com a minha mãe.

João: quando você era bebezinho?

((Wesley faz que sim com a cabeça)).

Carlos: sabia que eu tenho ( ) desse tamanho.

Pedagoga: só um minutinho que eu não ouvi a fala do Carlos. Essa vassoura Aline ela, ela está ali de tão importante que ela é ((repreendendo a menina que estava mexendo na vassoura)). O Carlos, vamos ouvir o que o Carlos tem pra falar. O que Carlos? Fale pra mim. Pra nós todos, né.

Carlos: ( ) daí eu vi um tubarão desse tamanho ((estica os braços)) na parede.

Pedagoga: é!

Carlos: tava cheio de ovo.

Pedagoga: nossa! Isso mesmo.

Lucas: tia, sabia que ele vai manda uma foto dele ((aponta para o Carlos)) pra mim?

Pedagoga: ah, essa foto eu já ouvi falar, Carlos. Como que você vai mandar essa foto pro seu colega?

Carlos: a minha foto?

---

\* Parque em Curitiba com a casa de João e Maria, personagens da história infantil, onde ocorre contação de histórias.

Pedagoga: como que você vai mandar? Você vai mandar pelo computador? Pelo correio?

Carlos: eu vou manda pelo computador.

Pedagoga: pelo computador? É? A sua foto você vai mandar pelo computador? ((Carlos faz que sim com a cabeça)).

Pedagoga se dirigindo para Lucas: e você vai receber pelo computador a foto do Carlos?

Lucas: ahã.

Pedagoga: e como você vai abrir o computador lá pra ver a foto do Carlos?

Lucas: a minha irmã abre.

Pedagoga: ela abre pra você? É?

Carlos: o meu é facinho de abri, é só aperta um botão lá daí já liga.

((Várias falas)).

Pedagoga: gente então olha, olha só, então quem já sabe abri computador, já tá aprendendo abri computador, e essa bruxa então nem precisa mais, ela que vai tem que aprender a lidar com computador também, né?

Crianças: é.

Pedagoga: quem sabe até a vassoura vai ter que ter um botão pra que ela saia voando, tipo um computador, né?

Jorge: tia, sabia que eu já vi uma bruxa de verdade. Ela era desse tamanho assim ((estica o braço pra cima)).

Pedagoga: é. Gente então agora, olhe nós temos um colega de vocês ali, que o que será que, vocês não querem perguntar pra ele o que ele achou da vassoura, de toda essa conversa? O que será que ele achou?

Professora: o Gabriel é novo na turma.

Pedagoga: é! Mas assim, Gabriel você gostou de toda essa conversa?

((Gabriel faz que sim com a cabeça. As demais crianças saem da roda))

Pedagoga: gostou, né. Agora prestem atenção... esta vassoura, ainda ela não tem botão eletrônico, no futuro ela terá, então, portanto, ela vai sair. Aonde que ela estava mesmo?

Todos: ali ((apontando para a porta)).

Pedagoga: essa vassoura é da sala?

Todos: é.

Pedagoga: portanto aonde que eu posso guardar ela?

Yamim: aqui ó ((aponta)).

((Crianças correm para o local onde a vassoura deve ser colocada: atrás da porta)).

### **Grupo 3 – Roda de Conversa 4C**

Disparador: cesta com papel higiênico e toalha de papel

Duração: 14 minutos

Número de crianças participantes: 5

((A professora coloca uma cesta contendo um rolo de papel higiênico e um maço de papéis toalha no centro da roda. A pedagoga não está mais presente)).

Professora: olha, pensa e daí pode conversa com o amigo. Se quiser ficar mais pertinho do amigo, pode fica. Vamo vê. O que que é isso?

Gustavo: papel ((encolhe os ombros e dobra as mãos)).

Professora: só papel? Que papel que é esse? Hum... Vanessa, você sabe Vanessa?

Vanessa: papel higiênico do banheiro.

Professora: isso, o que mais? Pra que que é isso? Pra nossa hi-gi...

Crianças: ene

Professora: então fala um pouquinho da higiene. Quem sabe falar sobre a higiene?

((silêncio))

Professora: fala Gustavo. Gustavo sabe falar bem... Então fala, fala olhando lá pros amiguinho, não precisa olha pra mim ((a professora senta, em uma cadeirinha, no lado externo da roda)).

Gustavo: higiene é de limpa as coisa.

Professora: isso. Limpar as coisas.

Gustavo: o vidro, a casa.

Professora: essa é a higiene do nosso ambiente, né? e o papel... essa cestinha aí em si é um objeto que a gente usa pra higiene do nosso corpo, a higiene pessoal, né. E onde então que vocês usam isso.

Gustavo: na nossa casa.

Professora: e aqui no CMEI?

Vanessa: também.

Professora: essa cestinha, onde que a gente usa ela?

Emily: aqui.

Professora: aqui no CMEI. E quando que a gente usa isso?

Emily: enxuga a mão.

Professora: enxuga a mãozinha e o papel higiênico lá no banheiro, né! Quais os momentos que a gente tá usando lá o banheiro, daí? Pra lava a mão, deixa a mãozinha limpa. Quais os momento que são?

Vanessa: lava a mão e seca.

Kirk: pra limpa a bunda.

Professora: e por que que a gente tem que fica lavando a mãozinha sempre?

Emily: porque sim.

Gustavo: pra não fica sujeirinha.

Vanessa: é de bichinho.

Professora: por que esse bichinho? O que que acontece com esse bichinho?

Kirk: morre.

Professora: a gente lavando a mãozinha, os bichinhos morrem, né. E se não lavar a mãozinha?

Vanessa: fica suja.

Professora: e daí, o que acontece?

Vanessa: daí o bicho come tudo a mão.

Professora: se nós formos almoçar com a mãozinha suja?

Emily: não. Tem que lava a mão.

Vanessa: é, com água e sabão.

Emily: daí tem que enxuga a mão assim ((demonstra)).

Vanessa: é enxuga assim com papel pra daí toma a sopa.

Kirk: quem quisé faze cocô pega o papel e limpa a bunda.

Vanessa: é e depois lava a mão.

Professora: assim a gente vai manter a nossa saúde, né. Vai ficar todo mundo saudável, bonito, cheiroso, limpinho e vai evitar o quê? Do-en-ças. Vai evita doenças. Lembra que a gente conversou bastante sobre aquela doença que tava acontecendo aqui?

Gustavo: da gripe.

Professora: qual doença?

Gustavo: da gripe.

Professora: da gripe o quê?

Gustavo: gripe suína.

Professora: suína. E como que pegava essa doença, Gustavo?

Gustavo: é, quem tivé com essa gripe, é entrega pros outros.

Professora: passa para os outros, né. Por isso que tem que ter bastante hi-gi

Crianças: ene

Professora: e sempre tá lavando as mãozinhas.

((Kirk se levanta)).

Gustavo: e o corpo.

Professora: isso. Manter o corpo sempre limpinho.

Vanessa: a gente pega o sabão esfrega, depois abre o chuveiro daí se seca ((imita)).

Gustavo: é tem que lava o cabelo também.

Emily: é, lava o cabelo.

Gustavo: pra não fica com piolho.

Professora: isso, e se for espirrar ou se o narizinho tiver escorrendo, como que é pra fazê?

Vanessa: pega o papel e limpa o nariz.

Professora: e joga no?

Crianças: lixo.

Professora: muito bem. Olhe o Kirk, o que que o Kirk foi faze, Kirk? ((o menino havia saído da roda e estava retornando)).

Kirk: fui limpa meu nariz.

Professora: pra não fica com o narizinho sujo, lambuzado, né?

Crianças: é.

Professora: muito bem. O que mais?

((silêncio))

Professora: vocês acham isso importante será?

((Crianças balançam a cabeça afirmativamente. Alguns estão com a mão no queixo))

Professora: é importante aqui só pras crianças do CMEI ou pra todo mundo?

Crianças: pra todo mundo.

Professora: lá pra casa, pros nossos amigos, também é importante?

Emily: e pros pais.

Gustavo: pras mães.

Kirk: pra mostra pros pais.

Gustavo: os vô.

Professora: os avôs, né?

Vanessa: as irmã. As tia.

Professora: muito bem então... Mais alguma coisa será. Então agora eu vou deixar vocês sozinho aí. Vamos ver o que vocês vão conversa. Fala Kirk. Vai lá Gustavo, pertinho dele. Fala alguma coisa lá.

((silêncio))

Vanessa: três piá e duas menina ((referindo-se a como eles estavam agrupados)).

Kirk: dois menina dois menino.

Vanessa: três. Um, dois, três.

Professora: Já tão sabendo contar!

Gustavo: um, dois, três, quatro, cinco, seis ((conta as imagens que estão no quadro)).

((Vanessa e Emily contam até dez, erguendo os dedos. Depois todos continuam contando até 40, acompanhando com palmas)).

Vitor: eu tô cansado.

Kirk: eu também.

Professora: cansou? Cansou de que se nós acabamos de chegar aqui?

Gustavo: eu tô cansado que eu tô contando.

Professora: cansado de contá?

((silêncio))

Emily se dirigindo à professora: por que você tá assim? ((com a mão no queixo)).

Professora: eu tô olhando vocês um pouquinho. Vamos ver, o que mais agora.

[[Gustavo: minha mãe vai compra uma máquina digital pra ela.]]

Vanessa: ó tia, sabia que eu tenho uma bonequinha que é da Polly?

Emily: eu tenho uma bonequinha que é da Polly também ((junta as mãos fazendo um triângulo))

Vanessa: é, e tem uma coisinha assim, uma caixinha da Polly.

Emily: eu tenho uma boneca de brinco igual da tua Polly. A tua Polly tem brinco?

((Vanessa faz que não com a cabeça)).

[[Gustavo: eu tenho um carrinho do Ben10 assim, de controle remoto

Kirk: eu tenho um carrinho que ele é um robô... que ele atira]]

Professora: quem deu pra você? Com quem que você brinca com ele?

Kirk: com meu amigo, Eliezer.

Professora ((dirigindo-se para Vanessa)): e a bonequinha tem nome?

Vanessa: tem.

Professora: como que é o nome?

Vanessa: Polly.

Professora: e a sua?

Emily: Polly.

Professora: também?

Emily: é.

Vanessa: mas a minha tem uma borsinha, duas borsinha.

Professora: bolsinha?! ... E o Vitor, quer falar alguma coisa?

Vitor: não.

((As meninas conversam sobre suas bonecas)).

Kirk: mas eu tenho um robô que ele anda sozinho.

((e continuam a falar sobre seus brinquedos)).

Emily: tá calor né, tia?

Professora: tá calor. E quem gosta do calor?

Emily: eu.

Professora: por que você gosta do calor?

Emily: porque sim, quando tá calor a gente ponha saia, calção.

Vanessa: ai eu adoro ponha calção porque eu tenho uma blusa bem linda ((mostra a camiseta que estava embaixo da blusa para a professora)).

Emily: eu também ó ((faz o mesmo)).

Kirk: ó tia, eu tenho borboleta.

Professora: tem? E com o calor... tem uma coisa bem legal lá fora... o que que tem lá de legal?

Gustavo: eu sei, é sol.

Professora: sabe pra que que serve o sol?

Gustavo: pra brinca.

Professora: só para brincar Gustavo? Pra que que serve o sol? Pra que o sol é bom?

Gustavo: pra ficar relaxando também.

Professora: relaxando?

Vanessa: é, a gente deita na árvore assim ó ((deita no chão, com as mãos embaixo da cabeça))

Gustavo: na praia também tem sol.

Professora: ah, na praia também tem sol! E é bom ir pra praia com sol?

Kirk: tem brinquedo na água.

((as duplas/trios começam a conversar entre si)).

Professora: vamos encerrar nossa roda agora pra gente tomar café, que deu nosso horário agora. Quem guarda nossa cestinha lá no armário?

Vanessa: eu.